ACTIVITÉS

Conseil supérieur de l'éducation

RAPPORT
1981-1982
TOME I
ACTIVITÉS

Rédaction et préparation:

Raymond Paré, responsable
Pierre Loiselle, Guy Mallette,
Michel Gagné, Jean-Pierre Lamoureux,
Brigitte von Schoenberg,
Harry Kuntz, collaborateurs

Graphisme: Georges Beaupré

Photo: Claire Dufour

Composition typographique: Typo form inc.

Montage et mise en pages: Graphi-presse enr.

Édition réalisée en collaboration
par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
et par la Direction des publications
gouvernementales du ministère des
Communications

Chargés de projet
à la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation:
Jean-R. Deronzier, avec la collaboration de
Bernard Audet et Éliane de Nicolini

au Service de l'édition: Jean-Eudes Boutin

Dépôt légal: quatrième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0709-2776
ISBN 2-550-05498-9

© Éditeur officiel du Québec

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport 1981-1982
TOME I
Activités

Éditeur officiel
Québec

Québec, novembre 1982

Monsieur Claude Vaillancourt
Président de l'Assemblée nationale
Gouvernement du Québec
Québec

Monsieur le Président,

J'ai l'honneur de vous présenter le rapport annuel 1981-1982 du Conseil supérieur de l'éducation. Conformément à l'article 9 de la Loi sur le Conseil, ce rapport rend compte des activités du Conseil et traite de l'état et des besoins de l'éducation au Québec.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation,

Camille Laurin

Sainte-Foy, novembre 1982

Monsieur Camille Laurin
Ministre de l'Éducation
Gouvernement du Québec
1035, de la Chevrotière
Québec
G1R 5A5

Conformément à l'article 9 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, j'ai l'honneur de vous présenter le rapport annuel sur les activités du Conseil et sur l'état et les besoins de l'éducation au Québec.

Vous me permettrez de souligner que pour l'année 1981-1982, le rapport du Conseil sur l'état et les besoins de l'éducation traite plus spécifiquement de l'état de l'activité pédagogique dans les divers secteurs ou niveaux d'enseignement. À cette fin, le Conseil a bénéficié de la collaboration de nombreux organismes et de personnes reliés à tous les secteurs de l'éducation.

Les membres du Conseil et de ses organismes constitutifs osent espérer que tant les avis adoptés par le Conseil que le rapport thématique sauront vous être utiles.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le président,

Claude Benjamin

TABLE DES MATIÈRES

I — PRÉSENTATION DE L'ORGANISME 1

II — ACTIVITÉS 5

Le Conseil 5
Les comités catholique et protestant 12
Les commissions 16

III — EFFECTIFS ET BUDGET 23

Composition du Conseil, des comités et des commissions 23
Répartition du personnel du secrétariat . 38
Le budget 40

IV — INTERVENTIONS DU CONSEIL 43

Avis

• L'âge d'admission au préscolaire et au primaire 43
• L'éducation sexuelle 51
• Les compressions budgétaires et l'avenir des universités 75
• Le rôle spécifique de l'université 85
• Les journées pédagogiques au primaire 97
• La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires 118
• L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire 136
• Pour une amélioration des ententes collectives 150
• Vivre à l'école secondaire, un printemps d'embâcles et d'espoirs 171
• Les services de santé et les services sociaux à l'école 202
• Les services d'éducation des adultes, un espoir pour les personnes défavorisées 228
• L'évaluation des apprentissages: «ça compte-tu?» 245
• Le sort des matières dites «secondaires» au primaire 266

V — INTERVENTIONS DU COMITÉ CATHOLIQUE 292

Avis

• L'enseignement religieux catholique l'enseignement moral dans l'école catholique 292
• L'école publique catholique et dans un système scolaire en évolution 298

VI — INTERVENTION DU COMITÉ PROTESTANT 308

Avis

• Le maintien d'une communauté scolaire protestante viable 308

ANNEXE I

Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation 315

ANNEXE II

Liste des organismes consultés pour les nominations des membres des comités confessionnels et des commissions 321

I
Présentation de l'organisme

> *«C'est au Conseil supérieur de l'éducation que reviendra surtout la responsabilité de maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme» (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Rapport tome I, 1963, no 176, p. 107).*

Le Conseil supérieur de l'éducation fut instauré en 1964 en même temps que le ministère de l'Éducation par une loi qui lui est spécifique[1].

Mandat

Le Conseil doit donner son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre et sur toute question que le Ministre lui défère. Le Conseil doit transmettre au Ministre, qui le communique à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

Le Conseil peut conseiller le Ministre sur toute question concernant l'éducation et solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'éducation.

Composition

Le Conseil compte vingt-quatre membres, dont au moins seize doivent être de foi catholique, quatre de foi protestante et au moins un doit n'être ni de foi catholique, ni de foi protestante. Vingt-deux de ces membres sont nommés par le gouvernement, les deux autres étant les présidents des Comités catholique et protestant. Le sous-ministre de l'Éducation et les deux sous-ministres associés sont d'office membres adjoints du Conseil sans toutefois droit de vote.

Le gouvernement désigne, parmi les membres du Conseil, un président et un vice-président, l'un doit être catholique, l'autre protestant.

La Loi confie à deux Comités confessionnels, l'un catholique, l'autre protestant, des devoirs et des pouvoirs spécifiques.

Comités

Chaque Comité se préoccupe de la qualité de l'enseignement confessionnel dans le secteur qui relève de sa compétence.

Chacun de ces deux Comités est composé de quinze membres.

Le Comité catholique compte un nombre égal de représentants des autorités religieuses catholiques, des parents et des éducateurs. Les représentants des autorités religieuses sont nommés par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec; les autres sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation, après que l'Assemblée des évêques ait donné son agrément.

Le Comité protestant est composé de représentants des confessions protestantes, des parents et des éducateurs, qui sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil.

Les sous-ministres associés de foi catholique et de foi protestante sont d'office membres du Comité catholique ou protestant, selon le cas, sans avoir toutefois droit de vote.

---

[1] Voir en annexe I la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation.

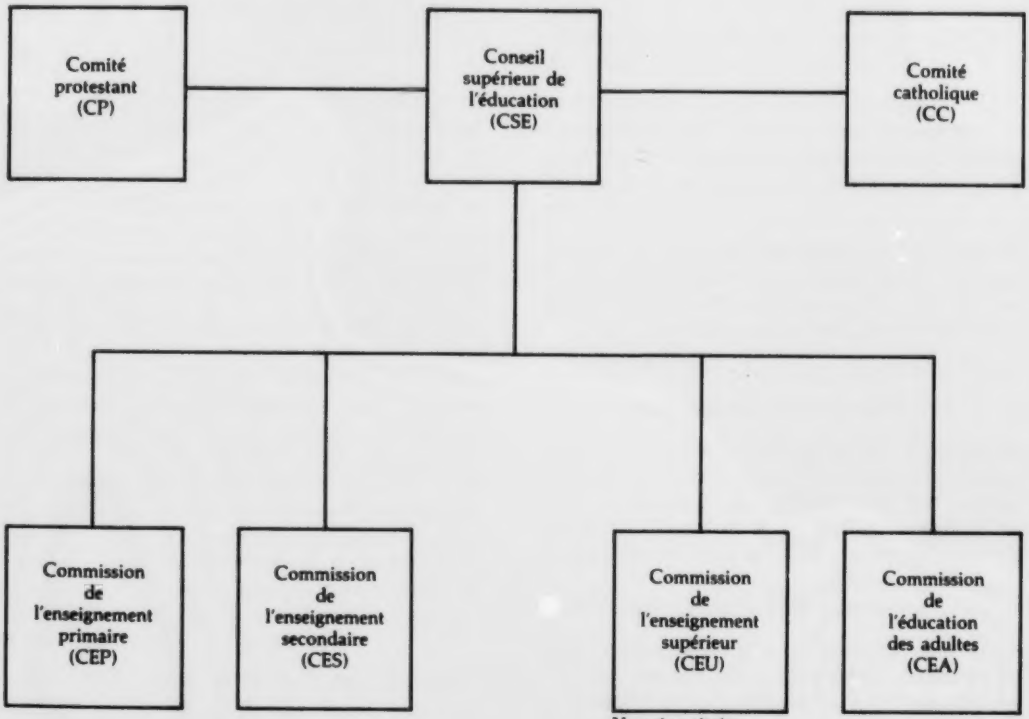
Commissions

Le Conseil peut compter sur la collaboration de quatre Commissions d'étude: Commissions de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes.

Chacune des Commissions est composée de neuf à quinze membres nommés par le Conseil supérieur de l'éducation après consultation de plus de cent organismes[2].

[2] Voir en annexe II la liste des organismes consultés pour les nominations des membres des Comités confessionnels et des Commissions.

Le Conseil supérieur de l'éducation



U: universitaire

II
Activités

Le Conseil

Réunions

Du 1er septembre 1981 au 31 août 1982, le Conseil a tenu 18 réunions, totalisant 28 jours.

Audiences

Le Conseil a tenu des audiences dans les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Estrie, pour préparer son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation dont le thème porte sur «L'activité pédagogique». Les milieux visités, les groupes entendus furent saisis au préalable des principales interrogations du Conseil sur ce sujet et présentèrent des mémoires pour y répondre.

À Rouyn, les 12 et 13 novembre 1981, le Conseil a reçu en audiences douze groupes d'agents de l'éducation impliqués dans l'un ou l'autre niveau ou secteur d'enseignement. Ainsi, le Conseil rencontra des directeurs d'école, des parents et des commissaires de l'Association des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue, puis des commissaires, des directeurs d'école et des enseignants de la Commission scolaire Quebec Western, des administrateurs et des professeurs du Collège du Nord-Ouest, des administrateurs et des professeurs du Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue.

À Sherbrooke, les 11 et 12 mars 1982, le Conseil reçut encore là en audiences douze groupes. Ainsi, le Conseil entendit des agents impliqués dans l'éducation dispensée par l'une ou l'autre des institutions suivantes: la Commission scolaire de Sherbrooke, la Commission scolaire régionale de l'Estrie, la Commission scolaire Eastern Townships, le Cégep de Sherbrooke, l'Université de Sherbrooke et l'Université Bishop.

Colloque

À Lévis, plus précisément à l'Institut coopératif Desjardins, les 18 et 19 février 1982, le Conseil a consacré deux journées à l'approfondissement du thème du rapport annuel.

Le programme comporta quatre sessions, chacune portant sur l'un des secteurs suivants: l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'éducation des adultes et l'enseignement post-secondaire.

Le Conseil put compter sur la participation de douze invités appelés à présenter, pour le secteur de leur compétence, un exposé pour amorcer une réflexion commune sur nombre de questions pertinentes au thème étudié.

pour l'enseignement primaire

Mme Colette Noël, professeur aux Sciences de l'éducation, Université de Montréal; MM. André Paré, professeur aux Sciences de l'éducation, Université Laval et Alan David, principal de l'école Harold Napper, C.S. South Shore.

pour l'enseignement secondaire

MM. Robert Goudreau, directeur général de l'Institut Teccart; André Langevin, directeur du Service des projets éducatifs, Commission des écoles catholiques de Montréal et Raynald Legendre, professeur aux Sciences de l'éducation, UQAM.

pour l'éducation des adultes

MM. Jean Canac-Marquis, directeur de l'éducation des adultes, C.S. Saint-Jérôme; Alcide Daigneault, coordonnateur à l'Éducation permanente, Cégep de Rimouski et John Daniel, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, Université Concordia.

pour l'enseignement post-secondaire

Mme Micheline De Sèves, professeur en Sciences politiques, Université Laval; MM. Ulric Aylwin, responsable du Service de développement pédagogique, Cégep Maisonneuve et Gilles Leclerc, directeur des Services pédagogiques, Collège Marie-Victorin.

Assemblée plénière

Le Conseil a tenu sa seizième assemblée plénière à Rimouski, les 10 et 11 juin 1982. Cette assemblée regroupait 110 personnes, soit près de 90% des membres du Conseil, de ses Comités catholique et protestant et de ses quatre Commissions, plus quelques membres du secrétariat.

Cette assemblée plénière était axée sur la préparation du programme d'activités 1982-1983. À cette fin, les participants furent partagés en cinq ateliers pour l'examen, en un premier temps, de sujets d'étude parmi lesquels ils devaient choisir à l'intention du Conseil ceux qu'ils considéraient prioritaires. En un deuxième temps, les participants approfondirent les plans de travail des sujets retenus pour le programme d'activités 1982-1983.

Cette assemblée plénière permit également aux membres d'entrer en contact avec des représentants des autorités civiles et religieuses et du monde scolaire de la région.

Travaux

Rapport annuel 1981-1982

Outre un rapport sur ses activités, le Conseil doit également présenter au ministre de l'Éducation qui le dépose à l'Assemblée nationale un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport d'activités de l'année 1981-1982 porte sur «L'activité pédagogique». Pour ce faire, le Conseil a constitué un comité mixte, c'est-à-dire composé de membres du Conseil et de ses quatre Commissions. Les points de vue entendus en audiences et au colloque furent autant de données considérées dans la préparation de ce rapport, sans compter les réflexions reçues des Commissions, réflexions nourries par les visites de ces dernières dans diverses régions du Québec.

Avis

Au cours de l'année 1981-1982, le Conseil a présenté treize avis au ministre de l'Éducation. Ces avis furent préparés par des comités ad hoc du Conseil et par les commissions. Ces textes furent tous rendus publics.

Avis du Conseil

Sujets	Date de l'envoi au ministre	Date de la diffusion
L'âge d'admission au préscolaire et au primaire *(adopté à la 253e réunion, le 10 septembre 1981)*	1981-09-23	1981-10-05
L'éducation sexuelle *(adopté à la 256e réunion, le 27 novembre 1981)*	1981-12-02	1981-12-08
Les compressions budgétaires et l'avenir des universités *(adopté à la 256e réunion, le 27 novembre 1981)*	1981-12-11	1981-12-17
Le rôle spécifique de l'université *(adopté à la 256e réunion, le 27 novembre 1981)*	1981-12-11	1981-12-17
Les journées pédagogiques au primaire *(adopté à la 257e réunion, le 10 décembre 1981)*	1981-12-22	1982-01-07
La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires *(adopté à la 257e réunion, le 10 décembre 1981)*	1981-12-22	1982-01-07
L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire *(adopté à la 258e réunion, le 14 janvier 1982)*	1982-02-09	1982-02-16
Pour une amélioration des ententes collectives *(adopté à la 260e réunion, le 24 février 1982)*	1982-03-10	1982-03-17
Vivre à l'école secondaire, un printemps d'embâcles et d'espoirs *(adopté à la 262e réunion, le 7 avril 1982)*	1982-04-21	1982-04-29
Les services de santé et les services sociaux à l'école *(adopté à la 263e réunion, le 30 avril 1982)*	1982-05-19	1982-05-26
Les services d'éducation des adultes, un espoir pour les personnes défavorisées *(adopté à la 265e réunion, le 27 mai 1982)*	1982-06-08	1982-06-17

Sujets	Date de l'envoi au ministre	Date de la diffusion
L'évaluation des apprentissages: «ça compte-tu?» *(adopté à la 265e réunion, le 27 mai 1982)*	1982-06-08	1982-06-17
Le sort des matières dites «secondaires» au primaire *(adopté à la 268e réunion, le 29 juin 1982)*	1982-07-26	1982-08-24

Les avis suivants ont été préparés par des comités ad hoc du Conseil.

L'âge d'admission au préscolaire et au primaire

Le 23 juin 1981, le ministre de l'Éducation adressait une lettre au Conseil pour lui demander son avis sur un projet de modification de l'article 33 de la Loi sur l'instruction publique, relatif à l'âge d'admission à l'école. Cette modification visait le report graduel du 1er octobre au 31 décembre de l'âge du début de la fréquentation scolaire.

Dans son avis au Ministre, le Conseil estime que ce projet ne doit pas être mené à terme. Après avoir fait ressortir qu'au plan psychopédagogique, les opinions restent très partagées sur l'âge requis pour la scolarisation des jeunes enfants, le Conseil indique qu'il est amené à rejeter ce projet au plan financier, compte tenu de la conjoncture économique difficile que l'on connaît. Aussi, le Conseil considère plus urgents d'autres projets comme celui de l'aide pédagogique particulière à apporter aux enfants des milieux économiquement faibles. Le Conseil recommande donc que la présente question soit réétudiée et réglée en un meilleur temps dans le cadre d'une politique d'éducation de la petite enfance.

L'éducation sexuelle

L'éducation sexuelle est devenue au Québec, à l'instar d'autres pays, un sujet d'une brûlante actualité. Au début de 1981, le ministre de l'Éducation a soumis un premier projet de programme à cinq commissions scolaires. Devenu public, ce projet a alimenté un débat caractérisé souvent par l'émotivité et l'ignorance.

Le Conseil a donc considéré de son devoir d'exposer au Ministre et à la population la valeur et l'importance qu'il accorde à l'éducation sexuelle. Le Conseil a examiné les diverses situations éducatives dans lesquelles sont placés les jeunes face à la sexualité. Il a étudié plusieurs des expériences d'éducation sexuelle menées dans des commissions scolaires.

Dans son avis, le Conseil opte pour une approche éducative franche et globale de la sexualité, qui respecte le droit des jeunes de recevoir l'information et l'éducation appropriées. La participation des parents à cette éducation se révèle essentielle. Et, le Conseil est d'avis qu'il faut assurer une formation continue de la maternelle au secondaire, formation qui respecte le développement psychosexuel, affectif et social des jeunes. Enfin, sont suggérés plusieurs moyens d'assurer une implantation et une application viables d'un programme d'éducation sexuelle.

La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires

Devant le nombre croissant des mises en disponibilité chez les enseignants et chez les professionnels non enseignants dans les commissions scolaires, le Conseil a examiné les tâches auxquelles ces personnels sont affectés et a fait plusieurs recommandations.

Dans cet avis, le Conseil lève le mythe largement répandu que la personne «mise en disponibilité» est payée à ne rien faire et souligne le sort au contraire précaire et fort désagréable qui est fait à cette personne. Le Conseil recommande l'élaboration d'un plan d'ensemble pour la gestion de toutes les ressources humaines dans le système scolaire. Il suggère plusieurs mesures d'ordre économique pour réduire le nombre de personnes mises en disponibilité: élargissement des bassins de mobilité du personnel, congés sans solde, tâches à demi-temps, amélioration des conditions d'éligibilité à la préretraite, perfectionnement et recyclage. Quant aux personnes qui doivent demeurer en disponibilité, le Conseil préconise que leur compétence soit utilisée de façon à améliorer les services pédagogiques rendus aux élèves. Parmi les utilisations possibles de ces personnes, citons le remplacement des personnes mises en congé de perfectionnement, la création de services sur mesure dans des milieux économiquement faibles, l'animation étudiante et la relance du drop-out et des élèves absents.

Pour une amélioration des ententes collectives

Sans vouloir s'immiscer dans le processus même des négociations, le Conseil a voulu faire connaître son point de vue sur les aspects perfectibles des ententes collectives qui ont une incidence directe sur le climat des écoles, et par conséquent sur la relation maître-élève qui constitue le coeur de l'activité éducative.

Le Conseil formule des recommandations visant à améliorer plusieurs clauses de ces ententes qui touchent les matières suivantes: la tâche, l'affectation du personnel enseignant, les services aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, le perfectionnement et le recyclage des enseignants, la participation, la notion de disponibilité, la présence obligatoire et la situation des professionnels non enseignants. Le Conseil a voulu esquisser certaines orientations qu'il appartiendra aux parties concernées de considérer et de faire leurs si elles les jugent compatibles avec leurs vues.

Les services de santé et les services sociaux à l'école

Ces services dépendent administrativement d'un ministère autre que celui de l'Éducation, soit le ministère des Affaires sociales, même s'ils sont dispensés en milieu scolaire. Cela pose des difficultés particulières que le Conseil a voulu examiner pour faire ensuite des recommandations propres à améliorer la situation. Il fonde ses réflexions sur une consultation des diverses instances impliquées dans ces services, soit les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales, les commissions scolaires, les centres de services sociaux, les départements de santé communautaire et les centres locaux de services communautaires sans compter plusieurs groupes de professionnels reliés à divers titres à ces services.

Dans son avis au ministre de l'Éducation, avis qui interpelle également le ministère des Affaires sociales, le Conseil montre l'importance d'assurer au départ une véritable concertation entre les diverses instances qui appartiennent aux deux Ministères. Puis, le Conseil recommande plusieurs autres mesures, soit principalement l'élaboration d'une politique générale des services de santé et des services sociaux scolaires, la définition de programmes locaux de santé et de services sociaux à l'école, la définition du rôle de l'infirmière et du travailleur social et des rapports de ces derniers avec les directions d'école, l'affectation de ressources humaines qui répondent aux besoins réels des écoles, toutes mesures devant être prises conjointement par les deux secteurs concernés: l'Éducation et les Affaires sociales.

Vu l'impact que les mesures de protection de la jeunesse ont sur l'école appelée d'ailleurs à collaborer à l'application de plusieurs de ces mesures, le Conseil consacre un court chapitre à la Loi de la protection de la jeunesse. Il a trouvé en effet opportun de porter également à l'attention d'une commission parlementaire chargée de la révision de cette loi, plusieurs constatations qui en montrent des difficultés d'application. Ces constatations portent entre autres sur les lenteurs des procédures qui doivent accompagner le signalement de jeunes au Directeur de la protection de la jeunesse, sur les limites de l'école comme lieu de réhabilitation, sur l'effet souvent négatif de la déjudiciarisation de certains cas de délinquance, sur l'image souvent négative que projette la justice. Le Conseil souhaite que la révision de la législation conduise à une prise de conscience collective des problèmes sociaux qui confrontent actuellement les jeunes.

Études et recherches

Une équipe de recherche assiste le Conseil dans la préparation des avis qui sont présentés au ministre de l'Éducation. En 1981-1982, les agents de recherche ont collaboré étroitement, outre à

Note: Les autres avis adoptés par le Conseil résultent de travaux menés par les commissions. La synthèse de ces avis figure dans le rapport d'activités de chaque commission concernée.

la préparation du rapport annuel du Conseil sur l'activité pédagogique, à la préparation des avis suivants: les journées pédagogiques au primaire, les matières dites «secondaires» dans l'enseignement primaire, l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement secondaire, les conditions de vie à l'école secondaire.

D'autre part, une recherche amorcée en décembre 1979 sur le cheminement scolaire et professionnel des jeunes Québécois a été publiée sous le titre: *Après l'école secondaire, étudier ou travailler: choisit-on vraiment?* Pour faciliter un accès plus large aux résultats de cette recherche, le Conseil a publié une synthèse du rapport de recherche dans une brochure de 50 pages intitulée: *Poursuivre ou non ses études après l'école secondaire: analyse d'un processus de décision.*

Enfin, l'équipe de recherche a entrepris une enquête auprès d'éducateurs (enseignants et non enseignants) du secondaire portant sur les modes et types d'interventions propres à remédier aux difficultés vécues dans l'enseignement secondaire et à répondre ainsi aux besoins éducatifs des jeunes, besoins qui vont au-delà de leur simple formation scolaire.

Comité catholique

Réunions

Au cours de l'année 1981-1982 la dix-huitième de son existence, le Comité catholique a tenu 11 réunions régulières et 1 réunion spéciale totalisant ainsi 21 jours de travail. Il a tenu ces réunions à Montréal (10), à Grand'Mère (1) et à Hull (1).

Le président du Comité a participé aux activités et aux travaux du Conseil supérieur de l'éducation et les membres du Comité catholique ont participé aux travaux de la seizième assemblée plénière du Conseil.

Relations avec les milieux

Le Comité catholique a pris contact au cours de l'année avec divers organismes directement impliqués dans les objectifs de l'éducation chrétienne en milieu scolaire: ministère de l'Éducation; Assemblée des évêques du Québec; Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec; Fédération québécoise des directeurs d'école; Comité provincial de l'enseignement religieux; Assemblée des directeurs diocésains d'éducation; Conférence de pastorale scolaire; Association québécoise des conseillers au service de l'éducation chrétienne; Association des institutions d'enseignement secondaire; Association des parents catholiques du Québec; Association québécoise des professeurs de morale et de religion; Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion. Il a rencontré également quelques groupes de parents et des représentants de divers organismes anglo-catholiques. Ces contacts ont été établis, soit par la participation à des journées d'étude ou à des tables de concertation, soit par la présence à des congrès, soit par des rencontres avec les principaux responsables de l'un ou l'autre de ces organismes.

Le Comité catholique a tenu deux audiences, l'une à Grand'Mère, le 25 novembre 1981, et l'autre à Gatineau, le 22 avril 1982. Ces audiences ont permis aux membres du Comité de prendre contact avec les principaux agents d'éducation de deux régions scolaires, soit celle desservie par la Commission scolaire régionale de la Mauricie et les commissions scolaires Val-Mauricie, de Grand'Mère, du Haut Saint-Maurice, de Normandie et de Shawinigan et celle desservie par la Commission scolaire régionale de l'Outaouais et les commissions scolaires d'Aylmer, Champlain, de Gatineau, de Outaouais-Hull et de Pontiac.

L'objectif de ces rencontres, qui s'accompagnent de visites dans quelques écoles, est d'échanger avec les administrateurs scolaires, les professionnels non enseignants, les enseignants, les parents et les élèves sur toute question ayant trait à l'aspect confessionnel catholique dans le domaine de l'éducation. C'est aussi l'occasion d'écouter le milieu et de saisir sur le vif ses besoins et ses attentes concernant l'enseignement religieux, l'enseignement moral, l'animation pastorale, la formation et le perfectionnement des maîtres, particulièrement de ceux qui ont charge de l'enseignement religieux ou de l'enseignement moral.

Visites d'écoles

Lieux et dates	Écoles visitées
Shawinigan	École polyvalente des Chutes
Saint-Tite	École polyvalente Paul-Le-Jeune
Grand'Mère	École Saint-Louis-de-Gonzague
Shawinigan-Sud	École Saint-Georges
(novembre 1981)	École Saint-Patrick
Aylmer	École polyvalente Grande-Rivière
Hull	École polyvalente D'Arcy McGee
(avril 1982)	École Lac-des-Fées

Interventions

Au cours de l'année 1981-1982, le Comité catholique a préparé deux interventions qu'il a adressées au ministre de l'Éducation et au milieu scolaire:

- *L'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral dans l'école catholique*[1]

Par cette intervention, le Comité catholique signale son intention de modifier certains articles du Règlement concernant les écoles reconnues comme catholiques (arrêté en Conseil 2024-74), de manière à ce qu'un régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral soit instauré à toutes les années du primaire et du secondaire.

- *L'école publique catholique dans un système scolaire en évolution*[2]

Le Comité catholique redit par cette intervention comment l'école publique catholique demeure un acquis encore pertinent et répond au désir d'une grande partie de la population. Il insiste également sur l'urgence de favoriser l'expression de choix démocratiques susceptibles de faire émerger de nouveaux types d'écoles et d'introduire dans notre système scolaire une raisonnable diversité.

Études et recherches

- *La réglementation touchant les écoles catholiques*

Le Comité catholique a entrepris une révision du règlement de 1974 concernant les établissements d'enseignement confessionnels reconnus comme catholiques. Il continue l'examen des questions relatives à la reconnaissance des établissements d'enseignement reconnus comme catholiques et à certaines exigences concernant l'enseignement religieux catholique et l'animation pastorale.

- *La situation des Anglo-catholiques dans le réseau scolaire*

Le Comité catholique a terminé une brève étude de la situation des Anglo-catholiques dans le réseau scolaire et de leurs attentes concernant le système québécois d'éducation. Il compte intervenir auprès du ministre de l'Éducation à ce sujet.

- *La participation des parents à l'éducation chrétienne scolaire*

Le Comité catholique se propose de terminer au cours de l'année 1982-1983, la préparation de petits documents touchant la participation des parents à l'école. Ces documents dont l'objectif sera d'inspirer et de soutenir la participation des parents traiteront des sujets suivants: la première année du primaire et l'éducation religieuse; les parents et la réforme scolaire; l'école catholique.

Autres travaux

Le Comité catholique a également abordé d'autres sujets:

- les ententes entre commissions scolaires catholiques et protestantes;
- les garanties juridiques à assurer aux catholiques pour sauvegarder leurs droits légitimes dans les écoles publiques du Québec;
- les critères d'appréciation au point de vue religieux et moral, des instruments pédagogiques scolaires.

Le Comité a procédé à la mise à jour de la liste des établissements d'enseignement reconnus comme catholiques.

Publications

Le Comité catholique a publié en 1981-1982 trois documents:

C'est-à-dire. Regard sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne

Le Comité dans cette brochure précise trente-deux mots, des mots-clés, dont on croit aisément posséder le sens, mais qui se révèlent souvent des mots pièges. Le Comité a voulu par ce recueil de

[1] Texte intégral, pages 292 à 297

[2] Texte intégral, pages 298 à 307

mots contribuer à éclairer ceux et celles qui engageront le dialogue au sujet de l'école confessionnelle.

A Synopsis of Voies et impasses 5, l'animation pastorale

Ce document s'adresse aux responsables de l'éducation chrétienne et aux animateurs de pastorale du secteur anglo-catholique. Il contient les principaux passages, les conclusions et les recommandations du document original publié en français.

Éléments de lecture de la situation confessionnelle scolaire à partir des sondages

Il s'agit des résultats d'une étude que le Comité catholique a menée à partir des principales données qui se dégagent de quatre sondages, dont deux s'étendent à tout le Québec, au sujet de la confessionnalité scolaire.

Établissements d'enseignement

Au cours de l'année, le Comité catholique, en vertu du pouvoir que lui confère le paragraphe b) de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, a reconnu comme catholiques soixante-quatre établissements d'enseignement: trente-cinq écoles primaires et vingt-huit écoles secondaires dans le secteur public; une école primaire dans le secteur privé.

Instruments pédagogiques scolaires

Du 1er septembre 1981 au 31 août 1982, le ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation[3], a soumis au Comité catholique, en vue de son approbation au point de vue religieux et moral, 482 instruments pédagogiques scolaires, à savoir 52 programmes d'études ou guides pédagogiques, 406 manuels scolaires et 24 ouvrages de matériel didactique.

Le tableau suivant illustre, selon les champs de connaissance et d'activités, la répartition des projets soumis et évalués en vue de leur usage éventuel dans les établissements d'enseignement catholiques du Québec.

Matières	Programmes et guides pédagogiques			Manuels			Matériel didactique		
	S	A	R	S	A	R	S	A	R[4]
Préscolaire	5	5	—	1	1	—	0	0	—
Adaptation scolaire	6	6	—	0	0	—	0	0	—
Arts	6	6	—	11	11	—	0	0	—
Enseignement religieux et moral	3	3	—	23	23	—	2	2	—
Langues	16	16	—	246	246	—	11	11	—
Mathématiques et sciences	6	6	—	53	53	—	1	1	—
Matières techniques et professionnelles	3	3	—	45	45	—	0	0	—
Sciences humaines	7	7	—	27	27	—	10	10	—
Grand total	**52**	**52**	—	**406**	**406**	—	**24**	**24**	—

[3] Lois refondues du Québec, chapitre C-60, art. 22, paragraphe e).

[4] S — soumis à l'approbation
A — approuvés au point de vue religieux et moral ou autorisés
R — approbation refusée ou différée

Comité protestant

Réunions

Le Comité protestant a tenu 10 réunions régulières et 1 réunion spéciale. Ces réunions, totalisant 14 jours, ont été tenues à Montréal (8), à Laval (1), et à Iberville (1).

Consultations

Des représentants du Comité protestant ont rendu visite aux écoles suivantes: Souvenir Elementary, T.-H. Bowes/Prince Charles Elementary, Lake of Two Mountains High School et Chomedey Polyvalent; de plus, des membres du Comité ont pris contact avec des organismes ou associations de niveau provincial: Association québécoise des commissions scolaires protestantes, Québec Association of School Administrators, Association provinciale des enseignants protestants et Québec Federation of Home and School Associations; d'ailleurs deux membres ont participé aux séances de l'Atelier d'été à l'Université Bishop's parrainé par la Direction de l'enseignement protestant.

Travaux

Dans son rapport annuel au ministre de l'Éducation, le Comité a traité de l'éducation sexuelle, des qualifications des enseignants de l'enseignement moral et religieux, de l'enseignement moral et religieux protestant et des qualifications des enseignants chargés de cet enseignement.

Le Comité a aussi fait parvenir au Ministre un avis sur le maintien d'une communauté scolaire protestante viable.

Du 1er septembre 1981 au 31 août 1982, le ministre de l'Éducation, conformément aux dispositions de l'article 22 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation a soumis au Comité protestant, en vue de son approbation au point de vue religieux et moral, 12 programmes d'enseignement, 40 guides pédagogiques, 94 manuels scolaires et 3 ouvrages de matériel didactique scolaire de même que 4 programmes d'enseignement religieux et moral et 6 guides pédagogiques pour cette matière.

Le tableau suivant illustre, selon les champs de connaissance et d'activités, la répartition des projets soumis et évalués en vue de leur usage éventuel dans les institutions d'enseignement protestant du Québec.

Matières	Programmes			Guides			Manuels			Matériel didactique		
	S	A	R	S	A	R	S	A	R	S	A	R[5]
Préscolaire	—	—	—	5	5	—	1	—	—	—	—	—
Adaptation scolaire	4	3	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—
Arts	—	—	—	11	11	—	15	15	—	—	—	—
Langues	2	2	—	9	9	—	24	20	—	1	1	—
Mathématiques et sciences	4	4	—	4	2	—	21	19	—	—	—	—
Matières techniques et professionnelles	1	1	—	3	3	—	21	16	—	—	—	—
Sciences humaines	1	1	—	6	6	—	12	12	—	2	2	—
E.M.R.	4	2	—	6	—	—	1	1	—	—	—	—

[5] S — soumis à l'approbation du Comité protestant
A — approuvés au point de vue moral et religieux (jusqu'à la fin de juin)
R — approbation refusée

Les Commissions

Commission de l'enseignement primaire

Réunions

La Commission de l'enseignement primaire a tenu 9 réunions régulières totalisant 26 séances de travail réparties sur 15 jours.

À cela doivent s'ajouter les treize rencontres de travail tenues à Montréal, Saint-Hyacinthe, Trois-Rivières ou Sainte-Foy par les deux sous-comités chargés de la préparation des projets de recommandation inscrits à son programme d'activités.

Visites et consultations

Au cours de deux de leurs réunions, les membres de la Commission ont rendu visite à deux commissions scolaires et ont séjourné dans six écoles, échangeant avec des élèves, des enseignants, des parents, et la direction. Les membres ont, de plus, été à l'écoute de plusieurs groupes de ces commissions scolaires, soit les cadres scolaires, les commissaires, les directeurs d'école, les représentants d'enseignants et ceux de professionnels non enseignants, les membres des comités de parents.

Les informations obtenues et les points de vue recueillis lors de ces visites ont été analysés par la Commission et ont alimenté la réflexion des membres sur les dossiers étudiés au cours de l'année, particulièrement celui des journées pédagogiques et celui des matières dites «secondaires».

Pour les fins de ce dernier dossier, des représentants de dix associations québécoises d'enseignants[6] et du Conseil pédagogique interdisciplinaire ont été reçus en consultation par un sous-comité ad hoc.

Lieux et dates	Écoles visitées et organismes rencontrés
Trois-Rivières (octobre 1981)	C.S. de Trois-Rivières • École St-Paul • École St-Pie X • École Inst. des Forges
Longueuil (janvier 1982)	C.S. de Jacques-Cartier • École Marie-Victorin • École Joseph-de-Sérigny • École Gentilly
Montréal (février 1982)	• Association des professeurs de sciences du Québec • Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique à l'élémentaire • Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques • Association québécoise des professeurs de français • Association québécoise des professeurs de morale et de religion • Conseil interdisciplinaire du Québec • Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec • Société des professeurs d'économique du Québec • Société des professeurs de géographie du Québec • Société des professeurs d'histoire du Québec • Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec

[6] La Confédération des éducateurs physiques du Québec, fondée en février 1982, a été aussi invitée à fournir à la Commission un point de vue écrit sur la question au cours du mois d'avril.

Travaux

Les journées pédagogiques au primaire

La Commission a soumis ce rapport au Conseil en décembre 1981. Appuyé principalement sur des échanges tenus à la Commission scolaire de Trois-Rivières et sur une enquête menée auprès d'une centaine de personnes assumant diverses fonctions dans plusieurs milieux scolaires différents, ce rapport témoigne de l'utilité des journées pédagogiques. Ce sont habituellement des journées de travail où les enseignants, en équipes de toutes sortes, évaluent, planifient et préparent les activités éducatives à réaliser dans une école ou dans un milieu. Temps forts de l'activité éducative, elles ne sont cependant pas exemptes de certains problèmes comme l'alourdissement de leur contenu dans une période de changements nombreux, la faible participation des enseignants à leur préparation, le repli du milieu scolaire sur lui-même, l'information déficiente aux parents, et l'absence d'évaluation systématique de ces journées. Assumant ce rapport, le Conseil affirme la nécessité des journées pédagogiques au primaire et formule quelques recommandations touchant les problèmes identifiés.

Le sort des matières dites «secondaires» au primaire

La Commission a aussi remis au Conseil en mai 1982 un projet sur le sujet précité. Fondée particulièrement sur des échanges tenus à la Commission scolaire de Jacques-Cartier, sur une enquête dans trente autres commissions scolaires, et sur une consultation auprès de plusieurs associations d'enseignants, cette étude fait clairement ressortir que l'enseignement de plusieurs matières n'est pas assuré partout de façon satisfaisante pour un certain nombre de raisons tenant au partage du temps d'enseignement, au matériel pédagogique, aux aménagements physiques des écoles, à l'évaluation des apprentissages, à l'aptitude et à l'intérêt des enseignants, au soutien pédagogique, et aux exigences des parents. Privilégiant l'action pédagogique intégrée, le Conseil a cependant voulu que ce texte débouche sur une invitation à l'enseignement des divers programmes dans une perspective interdisciplinaire plutôt que sur la réclamation de changements techniques et de ressources additionnelles.

Par le biais d'une participation importante de quelques-uns de ses membres, la Commission a collaboré à la préparation du rapport annuel ayant pour thème «l'activité pédagogique» ainsi qu'à celle de nombreux avis adressés au ministre de l'Éducation sur l'âge d'admission à l'école, la mise en disponibilité des personnels scolaires, l'amélioration des conventions collectives, l'éducation sexuelle, l'école et les services sociaux. Un de ses membres fait aussi partie du comité sur les affaires culturelles dont les travaux se poursuivront l'an prochain.

La Commission n'a pas manqué non plus d'étudier d'autres questions qui préoccupent les milieux de l'enseignement primaire, soit l'application de la politique de l'adaptation scolaire, l'exemption de l'enseignement religieux, l'implantation des nouveaux programmes, le projet éducatif, le passage du préscolaire au primaire, l'impact des coupures budgétaires.

Commission de l'enseignement secondaire

Réunions

La Commission de l'enseignement secondaire a tenu 11 réunions régulières, totalisant 14 jours.

La Commission a également travaillé sous la forme de comités ad hoc.

Visites

La Commission a consulté plusieurs milieux sur la question des conditions de vie dans les écoles secondaires et sur l'évaluation des apprentissages. Les membres ont été à l'écoute de nombreux témoignages de divers partenaires de la communauté éducative: élèves, parents, enseignants, directeurs, professionnels non enseignants, cadres scolaires, représentants des milieux de formation, spécialistes en mesure et en évaluation, représentants du ministère de l'Éducation.

Lieux et dates	Écoles visitées et personnes rencontrées
Matane (15 octobre 1981)	École polyvalente de Matane (C.S. des Monts)
Cap Chat (15 octobre 1981)	École secondaire St-Norbert (C.S. des Monts)
Rimouski (16 octobre 1981)	École polyvalente Paul-Hubert École secondaire Saint-Jean (C.S. du Bas-St-Laurent)
Ville de Laval (21 janvier 1982)	École polyvalente Georges-Vanier (C.S. Les Écores)
Montréal (21 janvier 1982)	École polyvalente Émile-Nelligan (C.E.C.M.)
Longueuil (21 janvier 1982)	École polyvalente Jacques-Rousseau (C.S.R. de Chambly)
Baie-Saint-Paul (mars 1982)	École polyvalente Saint-Aubin (C.S.R. de Charlevoix)
Québec (18 décembre 1981)	M. Gérard Scallon, professeur, Département de mesure et évaluation, Université Laval M. Bertrand Parent, directeur du Pavillon Saint-Jean-Baptiste, C.E.C.Q., des enseignants et des élèves de cette école M. Michel Filion, psychologue École Mgr Richard, C.S. de Verdun M. Nelson Labrecque, directeur, École polyvalente de St-Damien (C.S.R. Louis-Fréchette) et Mme Colette Plante, animatrice du projet
Québec (19 mars 1982)	M. Paul Vachon et Madame Solange Paquet, Direction de l'évaluation pédagogique, ministère de l'Éducation
Montréal (12 février 1982)	MM. Huot et Martin, (C.E.C.M.) MM. Auchinleck et Johnson (C.E.P.G.M.)

Travaux

Vivre à l'école secondaire, un printemps d'embâcles et d'espoirs

C'est sous ce titre que la Commission a remis au Conseil un projet d'avis faisant état des conditions de vie qui sont faites aux élèves à l'école secondaire. Cet avis présente l'originalité de

regarder l'école secondaire à partir du vécu des élèves en faisant ressortir tout au long du texte que l'école ne peut être fidèle à sa mission éducative sans prendre les moyens de répondre aux besoins et aux attentes des jeunes en ce qui touche leurs droits d'apprendre, de vivre des relations humaines de qualité, et de s'engager dans des actions valorisantes. Si l'analyse du vécu scolaire des élèves fait apparaître bon nombre de malaises qui révèlent qu'il y a encore des embâcles dans le processus qui conduit à ce terme qu'est le développement des jeunes, elle permet également de mettre en évidence une quantité de solutions simples et concrètes, facilement réalisables, qu'il appartient à l'école de promouvoir. Vingt recommandations réaffirment que l'école doit disposer des visées et des outils de sa prise en charge en réclamant, en sa faveur, le support de tous les intervenants qui ont les moyens de l'aider à atteindre son but.

L'évaluation des apprentissages: «ça compte-tu?»

Le second avis, préparé par la Commission de l'enseignement secondaire, porte sur l'évaluation des apprentissages des élèves de niveau secondaire.

Après avoir constaté que l'évaluation faisait difficulté tant aux élèves qu'aux enseignants et aux parents, l'avis vise à informer la population sur certaines difficultés de parcours, sur les courants nouveaux qui peuvent renouveler la pratique de l'évaluation dans les écoles; dans cette perspective, le document amorce une réflexion sur l'évaluation en cristallisant, autour de points importants, des réflexions originales et concrètes. L'avis adresse, tant au Ministère qu'aux commissions scolaires, une dizaine de recommandations visant à corriger, à l'aide de ressources déjà disponibles, certaines situations gravement déficientes; ces propositions conduisent à des projets et à des pratiques qui garantissent, dans l'immédiat, aux jeunes Québécois un cheminement scolaire plus équitable.

La Commission a collaboré à certains travaux du Conseil en soumettant quelques éléments de problématique sur l'impact du conflit de juridiction des gouvernements fédéral et provincial sur la formation professionnelle des élèves de niveau secondaire. De plus, certains membres de la Commission ont participé, à titre de membres des comités ad hoc du Conseil, à l'élaboration de certains travaux, notamment, le rapport annuel, l'avis sur l'école et les services sociaux, l'avis sur l'éducation sexuelle, l'avis sur la mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires.

La Commission a suivi avec beaucoup d'attention le déroulement des événements qui ont entouré l'annonce de l'application prochaine de la disposition du régime pédagogique visant à hausser de 50% à 60% la note de passage des élèves dans tous les cours suivis au cours secondaire. Elle a aussi commenté, lors de ses réunions, les informations connues sur la réforme scolaire.

Commission de l'éducation des adultes

Réunions

Les membres de la Commission de l'éducation des adultes ont tenu neuf réunions régulières totalisant 13½ jours. Les membres se sont aussi réunis en comité ad hoc.

Visites

Au cours de l'année, des rencontres et des consultations ont été tenues principalement dans trois milieux pour inspirer les travaux de réflexion et d'élaboration de documents. Préparées en fonction des deux dossiers de la Commission, ces rencontres ont toutefois permis aux membres de prendre connaissance des autres préoccupations des milieux visités.

Lieux et dates	Établissements visités et groupes rencontrés
Hull et Gatineau (octobre 1981)	Conseil des coopératives de l'Outaouais
	Fédération des caisses populaires de Montréal et de l'Ouest québécois, section de l'Outaouais
	Loge-Action et des coopérants
	Comité régional de l'éducation des adultes
	Groupe d'usagers de services d'éducation des adultes de différents niveaux et de différents établissements
	Maison Unies-Vers-Femmes
	Table ronde des OVEP de l'Outaouais
	Académie de gérontologie
Montréal et Pointe-aux-Trembles (novembre 1982)	Union des producteurs agricoles (U.P.A.)
	Coopérative d'action communautaire des citoyens d'Hochelaga-Maisonneuve
	Professeurs de l'Université de Montréal
	Comité d'éducation des adultes de la Petite Bourgogne
	S.E.A. de la C.S. Jérôme-Le-Royer
	Regroupement des groupes populaires en alphabétisation
Trois-Rivières (février 1982)	Comités de citoyens du quartier Hertel et Adélard-Dugré et des animateurs communautaires
	Comité régional de l'A.F.E.A.S. de la Mauricie
	Conseillers pédagogiques et professeurs du S.E.A. de la C.S.R. des Vieilles-Forges
	Personnes en formation de base
	Centre de santé des femmes de la Mauricie
	Maison de l'Avenue «A»
	Centre Mgr St-Arnaud
	Formateurs auprès de personnes analphabètes et handicapées

Travaux

L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire

Pour mener à terme les deux dossiers confiés à la Commission, les membres se sont répartis en deux comités de travail. Le premier projet d'avis a été présenté au Conseil en décembre 1981. «L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire» propose au ministre de l'Éducation, aux organismes coopératifs et aux établissements scolaires une

réflexion sur la coopération comme école d'apprentissage, de démocratie, de solidarité et de prise de conscience qui débouche sur l'action concrète. Dans la conjoncture actuelle, ce mode d'éducation populaire s'impose d'emblée.

Les Services d'éducation des adultes, un espoir pour les personnes défavorisées

Acheminé au Conseil en avril 1982, ce deuxième projet d'avis recommande que les Services d'éducation des adultes des commissions scolaires puissent exercer un mandat renforcé d'animation communautaire et sociale dans les milieux défavorisés et auprès de certaines clientèles-cibles dans le but de susciter et de soutenir les regroupements populaires. Il propose en outre que ces mêmes Services prennent l'initiative de la concertation régionale nécessaire entre les regroupements populaires et les organismes qui oeuvrent à l'amélioration des conditions de vie des personnes défavorisées.

* * *

Au cours des réunions, la Commission a abordé d'autres sujets d'actualité: le rapport de la Commission Jean, la pratique pédagogique auprès des différentes catégories d'étudiants-adultes, la formation professionnelle et la reconduction de l'entente fédérale-provinciale, la situation faite au personnel enseignant et non enseignant dans les Services d'éducation des adultes des commissions scolaires.

En outre, des membres de la Commission ont contribué à des travaux de comités du Conseil, notamment sur l'éducation interculturelle, l'activité pédagogique (rapport annuel) et l'éducation sexuelle.

Commission de l'enseignement supérieur

Réunions

La Commission de l'enseignement supérieur a tenu 9 réunions régulières totalisant 12 1/2 jours. Un comité de planification et trois comités «ad hoc» se sont réunis chacun une fois.

Consultations

Deux rencontres de consultation ont eu lieu. La première s'est tenue le 29 janvier avec M. Denis Blondin, professeur à l'Université de Montréal et responsable d'une étude sur le professeur d'université auprès d'étudiants de premier cycle de cette université. La seconde a permis de rencontrer le 25 février quatre représentants de la Fédération des associations des professeurs des universités du Québec (F.A.P.U.Q.). Ces rencontres ont servi à la préparation d'un document sur le rôle du professeur d'université.

Travaux

Au cours de l'année, la Commission a soumis trois documents, à l'attention du Conseil. En novembre 1981, furent soumis au Conseil simultanément, un rapport intitulé *Le rôle spécifique de l'université et* un projet de recommandation sous le titre *Les compressions budgétaires et l'avenir des universités*. Deux comités ont été formés pour conduire les travaux relatifs à chacun de ces documents.

Le rôle spécifique de l'université

En continuité avec la réflexion qu'elle avait faite l'année précédente sur la fonction sociale de l'université, la Commission a voulu considérer l'ensemble de la mission universitaire et préciser le rôle fondamental et spécifique de l'université en insistant sur les fonctions premières que sont l'enseignement et la recherche.

Les compressions budgétaires et l'avenir des universités

Le projet de recommandation sur les compressions budgétaires s'est ajouté au programme d'activités de la Commission. Il porte sur la situation particulière des compressions budgétaires importantes et subites imposées aux universités québécoises et recommande entre autres, que le ministère de l'Éducation, en concertation avec les milieux universitaires, définisse une politique de l'enseignement supérieur et que soient évaluées à priori les conséquences de ces compressions budgétaires.

Le rôle du professeur d'université

Un troisième rapport, soumis au Conseil en août 1982 propose d'élargir la problématique actuelle sur le professeur d'université en considérant la diversité des pratiques universitaires, la complexité et l'ampleur des tâches qu'on attend qu'il remplisse et l'importance de préserver le dynamisme et la vitalité du milieu universitaire.

* * *

En plus des travaux de la Commission exigés pour mener ces documents à terme, des membres ont assisté aux ateliers ministériels sur l'avenir des universités, au colloque de l'Université de Sherbrooke sur «L'université en crise». Des membres ont aussi contribué à des comités du Conseil, notamment celui sur l'activité pédagogique et celui sur l'école et les services sociaux.

III
Effectifs et budget

Composition du Conseil, des Comités, des Commissions

Le Conseil

Nominations

Cinq membres ont été nommés pour un premier mandat expirant le 31 août 1985, soit

- Monsieur Raymond Bernier
- Monsieur Claude Ducharme
- Monsieur Henri Gervais
- Monsieur Alain Laramée
- Madame Ann Robinson

en remplacement respectivement de

- Madame Hélène Pelletier-Baillargeon
- Monsieur Marcel Pépin
- Madame Lucile Bérubé
- Monsieur Jacques Lemaire
- Monsieur Jacques Mathieu

- Monsieur Jules Bélanger a été nommé en remplacement de Monsieur Jean Proulx dont le mandat se terminait le 31 août 1982.
- Monsieur Lucien Beauchamp et Madame Patricia Crossley nommés président et présidente respectivement des comités catholique et protestant sont devenus d'office membres du Conseil. Madame Crossley présenta en juin sa démission après avoir accepté de remplir de nouvelles fonctions à l'extérieur du Québec.

Démission

- Monsieur Robert Burns a démissionné de son poste le 14 avril 1982.

Conseil supérieur de l'éducation

Composition

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scol.
BENJAMIN, Claude	Président du CSE	1980-1984 (1er)	Sainte-Foy	Québec
BEAUCHAMP, Lucien	Président du Comité catholique	1981*	Salaberry-de-Valleyfield	Montréal
BÉLANGER, Jules	Professeur, Cégep de la Gaspésie	1981-1982 (1er)	Gaspé	Bas St-Laurent — Gaspésie
BERNIER, Raymond	Coordonnateur des ventes et de la mise en marché, Groupe Samson	1981-1985 (1er)	Québec	Québec

* Les présidents des Comités catholique et protestant sont membres d'office du Conseil, durant tout le temps qu'ils sont présidents de leur Comité respectif.

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
BURNS, Robert	Professeur, Collège John Abbott	1980-1984 (1er)	Dorval	Montréal
BÉRUBÉ-GAGNÉ, Christiane	Présidente de l'A.F.E.A.S.	1980-1984 (1er)	Rimouski	Bas-St-Laurent — Gaspésie
CHANCY, Max	Professeur, Cégep Édouard-Montpetit	1979-1983 (1er)	Outremont	Montréal
CHÉNIER, Hélène	Directrice de la Polyvalente Émile-Nelligan	1979-1983 (1er)	Montréal	Montréal
CHOKRON, Michel	Professeur, École des Hautes Études Commerciales	1979-1983 (1er)	Montréal	Montréal
CROSSLEY, Patricia	Présidente du Comité protestant, directrice de l'École Village des Jeunes * *démission le 30 juin 1982*	1981*	Laval-sur-le-Lac	Nord de Montréal
DUCHARME, Claude	Directeur québécois des Travailleurs unis de l'Automobile	1981-1985 (1er)	Québec	Québec
FITZPATRICK, Joan	Conseillère pédagogique, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	1980-1984 (1er)	Westmount	Montréal
GERVAIS, Henri	Technicien en laboratoire de photos, Radio-Canada, Montréal	1981-1985 (1er)	Brossard	Sud de Montréal
KRAUSE, Peter J.H.	Directeur du personnel à la Commission scolaire Lakeshore	1979-1983 (1er)	Dorval	Montréal
LANDRY, Fernande	Professeur, C.S. l'Industrie	1980-1982 (1er)	Joliette	Montréal
LARAMÉE, Alain	Chargé de cours Université de Montréal et UQAM	1981-1985 (1er)	Montréal	Montréal
MORIN, Rosaire	Directeur, Conseil d'expansion économique	1980-1984 (1er)	Montréal	Montréal
POIRIER-BOILEAU, Jocelyne	Présidente, comité de parents (C.S.R. Chambly)	1980-1982 (1er)	Longueuil	Montréal
ROBINSON, Ann	Professeur, Université Laval	1981-1985 (1er)	St-Jean, I.O.	Québec
ROCHON, Claude	Secrétaire général, C.S.R. Carignan	1980-1984 (1er)	Tracy	Montréal

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
ROSSAERT, Lucien	Vice-président du CSE	1980-1984 (1er)	Mt-St-Hilaire	Montréal
SAVOIE, Jeannine	Professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières	1978-1982 (1er)	Trois-Rivières	Trois-Rivières
TRAHAN, Marcel	Juge au Tribunal de la Jeunesse du district de Montréal	1979-1983 (1er)	Outremont	Montréal
VÉZINA-PARENT, Monique	Animatrice sociale	1978-1982 (1er)	Rimouski	Bas-St-Laurent-Gaspésie

Membres adjoints d'office

Jacques Girard	Sous-ministre de l'Éducation
Ernest Spiller	Sous-ministre associé de foi protestante
Richard Brosseau	Sous-ministre associé de foi catholique

Comité catholique

Nominations

Madame Denise Hébert a accepté un deuxième mandat à titre de représentante des parents. Ce mandat se termine le 31 août 1984.

Quatre nouveaux membres ont été nommés pour un premier mandat expirant le 31 août 1984, soit:

- Mgr Jean-Guy Bissonnette, à titre de représentant des autorités religieuses
- Monsieur André Gaumond, à titre de représentant des autorités religieuses
- Monsieur Bernard Fortin, à titre de représentant des parents
- Monsieur Fernand Paradis, à titre de représentant des éducateurs

en remplacement respectivement de

- Monsieur Paul Tremblay
- Soeur Jeannine Serres
- Monsieur Antonin Boisvert
- Monsieur Maurice Bouchard

Un nouveau membre a été nommé pour compléter un mandat, soit

- Madame Marie-Alice Lupien, à titre de représentante des parents, pour compléter le mandat de Madame Réjeanne Plouffe-Laroche. Ce mandat se termine le 31 août 1982.

Comité catholique

Composition

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Représentants des autorités religieuses				
BEAUCHAMP, Lucien Président	Prêtre Diocèse de Valleyfield	1980-1983 (1er)	Valleyfield	Montréal
BISSONNETTE, Jean-Guy	Vicaire général Diocèse de Saint-Jean	1981-1984 (1er)	Longueuil	Montréal
GAUDETTE, Pierre	Doyen de la Faculté de théologie de l'Université Laval	1979-1982 (1er)	Sainte-Foy	Québec
GAUMOND, André	Curé de Saint-Pamphile	1981-1984 (1er)	Saint-Pamphile	Québec
VALOIS, Charles	Évêque de Saint-Jérôme	1980-1983 (1er)	Saint-Jérôme	Montréal
Représentants des parents				
CHERRIER, Yvon	Chef de l'approvisionnement des films à Radio-Canada, Montréal	1980-1983 (1er)	Île Bizard	Montréal
FORTIN, Bernard	Directeur, Office de la Famille, Montréal	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
HÉBERT, Denise	Conseillère en animation au Petit Séminaire de Québec	1981-1984 (2e)	Sainte-Foy	Québec
LUPIEN, Marie-Alice	Infirmière Hôpital Le Gardeur	1981-1982 (1er)	Repentigny	Montréal
ROBITAILLE-TREMBLAY, Marthe	Infirmière-clinicienne Centre hospitalier Pierre-Janet	1979-1982 (1er)	Hull	Outaouais
Représentants des éducateurs				
BOISSONNEAULT, François	Directeur général Campus Notre-Dame-de-Foy	1979-1982 (1er)	Cap-Rouge	Québec
CRÉPEAU-CLERMONT, Noëlla	Professeur à l'École Joseph-François-Perreault	1980-1983 (2e)	Rosemont	Montréal
HOFBECK, Joseph	Professeur de théologie à l'Université Concordia	1980-1983 (1er)	Pierrefonds	Montréal
LESSARD, Guy	Directeur des services éducatifs, C.S.R. de l'Amiante	1979-1982 (2e)	Thetford-Mines	Québec
PARADIS, Fernand	Directeur général, Commission des écoles catholiques de Québec	1981-1984 (1er)	Québec	Québec
Membre d'office				
BROSSEAU, Richard	Sous-ministre associé de foi catholique			
Secrétariat				
MALLETTE, Guy	Secrétaire			

Comité protestant

Nominations

Deux membres ont vu leur premier mandat renouvelé jusqu'au 31 août 1984, soit

- Madame Patricia Crossley, représentante des éducateurs,
- Madame Constance Middleton-Hope, représentante des Églises

Madame Crossley a été également nommée présidente du Comité.

Trois membres ont été nommés pour un premier mandat se terminant le 31 août 1984

- Monsieur Delbert Dougherty, représentant des éducateurs
- Madame Kathleen Cox, représentante des éducateurs
- Monsieur Oscar Masseau, représentant des Églises

en remplacement respectivement de

- Monsieur Paul Garnet
- Madame Hilda Argue
- Monsieur Harry Brown

Démission

Monsieur David Oliver, pasteur à St-Jean d'Iberville, a démissionné le 12 juillet 1982. Son mandat devait expirer en août 1983.

Comité protestant

Composition

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Représentants des Églises				
BULMER, Garth Elliott	Directeur conjoint Centre Tyndale/St-Georges	1979-1982 (2e)	Montréal	Montréal
MacQUEEN, Kenneth	Personne ressource Église Unie du Canada	1980-1982 (1er)	Dorval	Montréal
MASSEAU, Oscar	Surintendant Conférence française de la Pentecôte	1981-1984 (1er)	Boisbriand	Montréal
MIDDLETON-HOPE, Constance	Directrice générale adjointe Conseil scolaire de l'Île de Montréal	1981-1984 (2e)	Hudson Heights	Montréal
OLIVER, David	Pasteur Paroisse de St-Jean et d'Iberville * *démission le 12 juillet 1982*	1980-1983 (2e)	St-Jean-sur-Richelieu	Montréal
RACINE, Daniel-C.	Directeur national de la Société biblique canadienne Secteur francophone	1980-1983 (2e)	Longueuil	Montréal

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
Représentants des parents				
AITKEN, Sarah	Animatrice sociale	1979-1982 (1er)	Westmount	Montréal
PAULETTE, Margaret	Commissaire d'école Commission scolaire de Lennoxville District	1979-1982 (1er)	Sherbrooke	Cantons-de-l'Est
Représentants des éducateurs				
CROSSLEY, Patricia Présidente	Directrice École Village des Jeunes * *démission le 30 juin 1982*	1981-1984 (2e)	Laval	Montréal
AUCHINLECK, Gerald	Directeur des services à l'enseignement, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	1979-1982 (1er)	Montréal	Montréal
COX, Kathleen	Enseignante École primaire Aylmer	1981-1984 (1er)	Aylmer	Outaouais
DOUGHERTY, Delbert	Directeur général Commission scolaire Laurentian	1981-1984 (1er)	Lachute	Montréal
McKAY, Gerald	Professeur à l'Université McGill	1980-1983 (1er)	Senneville	Montréal
PEACOCK, Donald-R.	Enseignant à l'école secondaire St-Laurent	1980-1983 (1er)	Montréal	Montréal
SCHLUTZ, Ann	Directrice régionale Commission des écoles protestantes du Grand Montréal	1980-1983 (1er)	Laval	Montréal
Membre d'office				
SPILLER, Ernest	Sous-ministre associé de foi protestante			
Secrétariat				
KUNTZ, Harry	Secrétaire			

Commission de l'enseignement primaire

Nominations

Madame Christiane Bérubé-Gagné a été nommée présidente de la Commission pour un second mandat d'un an.

Un membre a obtenu un second mandat se terminant le 31 août 1984, soit

- Madame Micheline Trudel-Lamarre

Cinq membres ont été nommés pour un premier mandat se terminant le 31 août 1984, soit

- Monsieur Roger Cormier
- Monsieur Jimmy Di Genova
- Monsieur Graham Jackson
- Monsieur Marc Leduc
- Madame Raymonde Simard

en remplacement respectivement de

- Monsieur Patrice Turcotte
- Monsieur Charles Bensabath
- Monsieur Thomas R. Matthews
- Monsieur Claude Marineau
- Madame Diane St-Michel

Démissions

Madame Janelle Daigle a démissionné le 27 janvier 1982.

Monsieur Graham Jackson a démissionné le 30 juin 1982.

Commission de l'enseignement primaire

Composition

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scol.
BÉRUBÉ-GAGNÉ, Christiane Présidente	Présidente de l'A.F.E.A.S.	1981-1982	Rimouski	Bas-St-Laurent-Gaspésie
DELISLE, Roger Vice-président	Directeur des services de l'enseignement C.S. de St-Hyacinthe	1979-1982 (1er)	St-Hyacinthe	Montréal
DUCHESNEAU-BRETON, Agathe	Enseignante de maternelle	1979-1982 1er	Ste-Foy	Québec
CORMIER, Roger	Professeur Université de Sherbrooke	1981-1984 1er	Sherbrooke	Cantons-de-l'Est
DAIGLE, Janelle*	Orthopédagogue École Bois Joli C.S. de Sept-Îles	1980-1982 (1er)	Sept-Îles	Côte-Nord
DI GENOVA, Jimmy	Directeur de la troupe folklorique Les Sortilèges	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
BOISSONNEAULT-HÉBERT, Lise	Enseignante titulaire École St-Luc C.S. de Jonquière	1980-1982 (1er)	Jonquière	Saguenay Lac-St-Jean

** démission le 27 janvier 1982*

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
JACKSON, Graham	Directeur des services éducatifs C.S. Eastern Québec	1981-1984 (1er)	Loretteville	Québec
LABELLE, Noëlla	Commissaire d'école Association des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue	1980-1983 (1er)	Val-d'Or	Nord-Ouest
LAVOIE, Victor	Directeur École St-Joseph C.S. des Laurentides	1979-1982 (2e)	Ste-Adèle	Montréal
LEDUC, Marc	Conseiller pédagogique C.S. Taillon	1981-1984 (1er)	St-Bruno	Montréal
LEPITRE, Denise	Psychologue C.S. La Jeune Lorette	1979-1982 (2e)	Québec	Québec
RENAUD, Margaret	Directrice École St-Paul C.S. Baldwin-Cartier	1979-1982 (2e)	Pointe-Claire	Montréal
SIMARD, Raymonde	Animatrice «Passe-Partout» C.S. Vallée de la Matapédia	1981-1984 (1er)	Amqui	Bas-St-Laurent — Gaspésie
TRUDEL-LAMARRE, Micheline	Parent	1981-1984 (2e)	St-Bruno	Montréal

Commission de l'enseignement secondaire

Nominations

Madame Monique Vézina-Parent a été nommée présidente de la Commission pour un second mandat d'un an.

Trois membres ont vu leur premier mandat renouvelé jusqu'au 31 août 1984:

- Monsieur Jean-Maurice Lamy
- Madame Liette Monat
- Madame Madeleine Perron

Quatre membres ont été nommés pour un premier mandat se terminant le 31 août 1984, soit

- Madame Hildburg Barkany
- Madame Louise MacDonald-Charest
- Madame Brenda Harvey
- Monsieur Steve Kirby

en remplacement respectivement de

- Poste vacant
- Monsieur Pierre-Paul Asselin
- Madame Gisèle Harrison
- Monsieur J.-Robert McConnachie

Monsieur Marcel Mius d'Entremont a été nommé pour compléter le mandat de Monsieur Gilles Gagnon qui expire le 31 août 1984.

Monsieur Benoît Behnan a été nommé en remplacement de Madame Michèle Lasnier, dont le mandat expire le 31 août 1982.

Démissions

Monsieur Gilles Gagnon a démissionné en décembre 1981.

Madame Michèle Lasnier a démissionné en septembre 1981.

Commission de l'enseignement secondaire

Composition

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scol.
VÉZINA-PARENT, Monique Présidente	Présidente des organismes familiaux associés du Québec	1980-1981	Rimouski	Bas-St-Laurent — Gaspésie
LEGAULT, Claude Vice-président	Professeur, C.S.R. des Mille-Îles École secondaire Curé-Antoine-Labelle	1979-1982 (2e)	St-Eustache	Montréal-Nord
BARKANY, Hildburg	Comité de parents	1981-1984 (1er)	St-Jérôme	Montréal-Nord
BEHNAN, Benoît	Conseiller pédagogique, C.S.R. Blainville-Deux-Montagnes	1980-1982 (1er)	Outremont	Montréal-Nord
MACDONALD-CHAREST, Louise	Parent	1981-1984 (1er)	Québec	Québec

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
COSTOPOULOS, Thérèse	Directrice des services professionnels à l'Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage	1979-1982 (1er)	Montréal	Montréal-Nord
HARVEY, Brenda	Enseignante au Lasalle High School	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
JEAN, Ghislain	Professeur à l'école polyvalente Paul-Hubert	1980-1983 (1er)	Rimouski	Bas-St-Laurent — Gaspésie
KIRBY, Steve	Professeur au Saint Pius X High School	1981-1984 (1er)	Lachine	Montréal
LAMY, Jean-Maurice	Professeur, Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
MIUS D'ENTREMONT, Marcel	Coordonnateur de l'enseignement général — C.S.R. de Tilly	1982-1984 (1er)	Québec	Québec
MONAT, Liette	Étudiante	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
PAQUET, Gilles	Coordonnateur des services communautaires de l'éducation des adultes, C.S.R. Jérôme-Le-Royer.	1979-1982 (2e)	Duvernay	Montréal-Nord
PERRON, Madeleine	Professeur agrégé à l'Université Laval	1981-1984 (2e)	Ste-Foy	Québec
RENAULT, Jean	Directeur de l'école polyvalente Ulric-Huot	1980-1983 (1er)	Charlesbourg	Québec

Commission de l'éducation des adultes

Nominations

Monsieur Rosaire Morin a été nommé président de la Commission pour un deuxième mandat expirant le 31 août 1982.

Trois membres ont accepté un deuxième mandat se terminant le 31 août 1984, soit

- Madame Yolande Laviolette
- Monsieur Gérard-A. Pelletier
- Madame Madeleine Préclaire

Cinq membres ont été nommés pour un premier mandat se terminant le 31 août 1984, soit

- Monsieur Raymond Bolla
- Madame Lise D.-Brouillette
- Madame Lilianne Labelle
- Madame Suzanne Monier
- Madame Colette Racicot

en remplacement respectivement de

- Monsieur Jean-Claude Blanchette
- Madame Madeleine Blais
- Madame Aline Pitre
- Poste vacant
- Madame Lucie Marchessault-Lussier

Démission

Monsieur Daniel Campeau perdait sa qualité de membre en février 1982 après quatre absences consécutives.

Commission de l'éducation des adultes

Composition

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scol.
MORIN, Rosaire Président	Directeur du Conseil d'expansion économique	1981-1982	Montréal	Montréal
PELLETIER, Gérard-A. Vice-président	Directeur du Service d'accueil Université Laval	1981-1984 (2e)	Ste-Foy	Québec
BOLLA, Raymond	Directeur du Service de l'éducation des adultes C.S. Lakeshore et Baldwin-Cartier	1981-1984 (1er)	Beaconsfield	Montréal
BOUCHER, Charles-Henri	Directeur du service de l'éducation des adultes C.S.R. de La Chaudière	1980-1983 (2e)	Beauceville-Est	Québec
BOURGEOIS, Jean-Marc	Administrateur délégué Bibliothèque centrale de Prêt du Saguenay-Lac-Saint-Jean	1980-1983 (2e)	Alma	Saguenay — Lac-St-Jean
BROUILLETTE, Lise D.	Directrice de centre éducatif C.S.R. des Vieilles-Forges	1981-1984 (1er)	Trois-Rivières	Trois-Rivières
CAMPEAU, Daniel	Coordonnateur de Performa pour la région de Québec	1980-1983 (2e)	Saint-Charles-de-Bellechasse	Québec

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scolaire
HUBERT, André	Organisateur communautaire Centre local de service communautaire Joli-Mont	1980-1983 (1er)	Joliette	Montréal
JUTRAS, Claude	Directeur général Association des fabricants de meubles du Québec inc.	1980-1983 (2e)	Verchères	Montréal
LABELLE, Lilianne	Conseillère pédagogique	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
LAVIOLETTE, Yolande	Professeur, Collège Montmorency	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
MONIER, Suzanne	Éducatrice Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP)	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
PRÉCLAIRE, Madeleine	Professeur, Collège Jean-de-Brébeuf	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
PROULX, Jacques	Professeur, Université de Sherbrooke	1979-1982 (1er)	Victoriaville	Trois-Rivières
RACICOT, Colette	Directrice de centre éducatif Service de l'éducation des adultes C.S.R. de Chambly	1981-1984 (1er)	Brossard	Montréal

Commission de l'enseignement supérieur

Nominations

Madame Jeannine Savoie a été nommée présidente de la Commission pour un second mandat se terminant le 31 août 1982.

Deux membres ont accepté un second mandat se terminant le 31 août 1984 soit

- Monsieur Wilfrid Gariépy
- Monsieur Jean Ménard

Six membres ont été nommés pour un premier mandat se terminant le 31 août 1984, soit:

- Monsieur Louis Pelletier
- Monsieur Roland Parenteau
- Monsieur Robert Patola
- Monsieur Marcel Renou
- Madame Claudine Baudoux
- Monsieur Norman Henchey

en remplacement respectivement de

- Monsieur Guy Bourgeault
- Monsieur Benoît Daigle
- Madame Jocelyne Pellerin-Massicotte
- Monsieur Marcel Sénéchal
- Monsieur Antoine Sirois
- Poste vacant

Monsieur Michel Gervais a été nommé pour compléter le mandat de Monsieur Gilles Lane qui expire le 31 août 1983. Monsieur Gervais a dû à son tour remettre sa démission le 30 juin 1982, après avoir accepté le poste de vice-recteur à l'enseignement et à la recherche à l'Université Laval.

Commission de l'enseignement supérieur

Composition

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scol.
SAVOIE, Jeannine Présidente	Professeur à l'UQTR	1981-1982	Trois-Rivières	Trois-Rivières
MÉNARD, Jean Vice-président	Professeur à l'UQAM	1981-1984 (2e)	Laval	Montréal
FRÉCHETTE, Errol	Directeur administratif Conseil interprofessionnel du Québec	1979-1982 (2e)	Laprairie	Montréal
GARIÉPY, Wilfrid	Coordonnateur à l'enseignement	1981-1984 (2e)	Montréal	Montréal
GERVAIS, Michel	Professeur à l'Université Laval	1981-1983 (1er)	Sillery	Québec
HENCHEY, Norman	Professeur à l'Université McGill	1981-1984 (1er)	Lachine	Montréal
HUDON, Claudine B.	Animatrice	1979-1982 (2e)	Chicoutimi	Saguenay — Lac-St-Jean
MARCHAND, Azilda	Animatrice sociale	1979-1982 (1er)	L'Ange-Gardien	Sud de Montréal

Nom	Fonction	Mandat	Lieu de résidence	
			Ville	Région scol.
PARENTEAU, Roland	Professeur aux H.E.C.	1981-1984 (1er)	Outremont	Montréal
PATOLA, Robert	Étudiant	1981-1984 (1er)	Montréal	Montréal
PELLETIER, Louis R.	Directeur INRS-Éducation	1981-1984 (1er)	Sillery	Québec
QUIVIGER, Claude	Directeur général	1979-1982 (2e)	Montréal-Nord	Montréal-Nord
RENAULD, François	Directeur régional secteur Québec Institut des banquiers canadiens	1980-1982 (1er)	Lachine	Montréal
RENOU, Marcel	Professeur à l'UQAH	1981-1984 (1er)	Gatineau	Outaouais

Répartition du personnel du secrétariat

I — Direction du secrétariat	
Directeur général	Fernand Toussaint
Secrétaires	Martine Cambon, secrétaire du président Michelle C.-Fernandez
II — Secrétaire du Conseil	
Secrétaire conjoint	Raymond Paré
Secrétaire	Rachel Hamel
III — Comités confessionnels	
Secrétaire du comité catholique	Guy Mallette
Secrétaire du comité protestant	Harry Kuntz
Secrétaires	Céline Dubois Denyse Lavallée
IV — Coordination des Commissions	
Commission de l'enseignement primaire	Michel Gagné
Commission de l'enseignement secondaire	Pierre Loiselle
Commission de l'enseignement des adultes	Jean-Pierre Lamoureux
Commission de l'enseignement supérieur	Brigitte von Schoenberg
Secrétaires	France Doré Marthe Rajotte
V — Direction des communications	
Directeur	Jean R. Deronzier
Agent d'information	Renée Bienvenu*
Secrétaires	Mariette Descombes Lise Ratté
VI — Direction des études et recherches	
Directeur	Arthur Marsolais
Agents de recherches	Gilles Boudreault Suzanne Fontaine Jacqueline Ramoisy Mireille Lévesque*
Secrétaire	Jocelyne Mercier
VII — Recherche, information et documentation	
Spécialiste en sciences de l'éducation	Bernard Audet
Spécialiste en sciences de l'éducation	Jacques de Lorimier
VIII — Gestion	
Gestionnaire	Thérèse Olivier
Agents de bureau	Louise Bisson Micheline Jacques, réceptionniste Renée Roussel
Téléphoniste-réceptionniste (Montréal)	Albina Mérineau

Postes autorisés (34)

Permanents

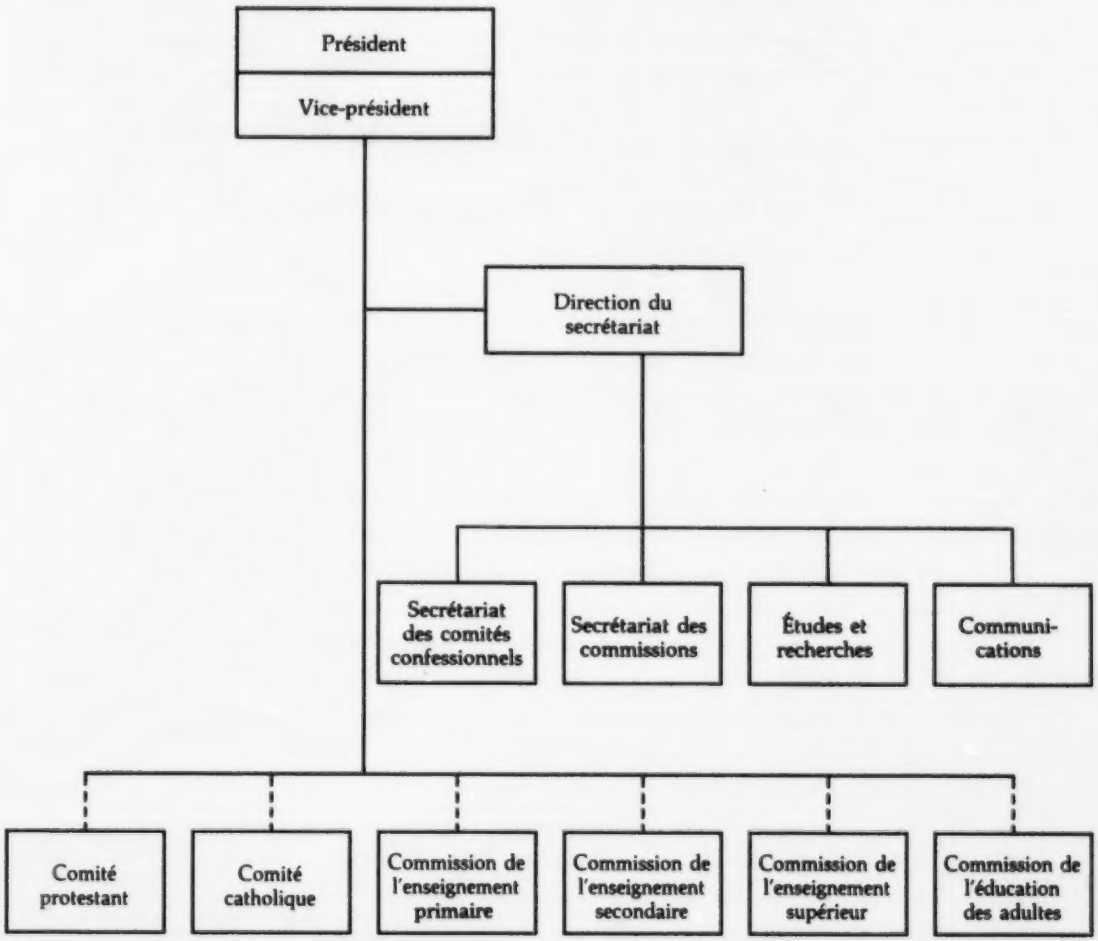
• Hors cadre	1
• Cadres	5
• Adjoints aux cadres	3
• Professionnels	10
• Employés de bureau	14
SOUS-TOTAL	33**
• Occasionnel	1

* Madame Bienvenu a quitté son poste le 3 mai 1982: elle a été remplacée par Éliane de Nicolini.

* Mireille Lévesque a quitté son poste le 5 février 1982.

** Ces effectifs incluent les postes du président et du vice-président.

Organigramme administratif du Conseil supérieur de l'éducation



Budget

Crédits autorisés pour l'année financière se terminant le 31 mars 1982

Identification du programme		
	No	**Titre**
Programme	01	Administration générale
Élément	04	Consultation
Activité	01	Conseil supérieur de l'éducation

Informations financières sur le programme 1981-1982 du CSE ('000$)

Super catégories / Catégories et prêts		PROJETS 01	02	03	04	05	Total
No		Consult. et avis	Recher-che	Commu-nic.	Règl. et appr.	Direction et sec.	
1	FONCTIONNEMENT						
01	Traitements	274,5	216,9	80,3	118,8	219,7	910,2
02	Autres rémunérations					12,1	12,1
03	Communications	19,5	7,0	100,2	11,3	23,8	161,8
04	Services	375,9	6,2	13,7	149,1	41,8	586,7
05	Entretien					,5	,5
06	Loyers					24,6	24,6
07	Fournitures					21,5	21,5
11	Autres dépenses						
12	Service de la dette						
1	SOUS-TOTAL	669,9	230,1	194,2	279,2	344,0	1717,4
2	CAPITAL						
01	Traitements						
02	Autres rémunérations						
03	Communications						
04	Services						
06	Loyers						
07	Fournitures						
08	Équipements					,3	,3
09	Immobilisations						
11	Autres dépenses						
2	SOUS-TOTAL	669,9	230,1	194,2	279,2	344,3	1717,7
3	TRANSFERT						
10	Transfert						
4	PRÊTS ET AVANCES						
13	Prêts et avances						
TOTAL:		669,9	230,1	194,2	279,2	344,3	1717,7
5	EFFECTIFS						
	Employés permanents	9	6	4	4	10	33
	Employé à temps partiel					1	1
5	TOTAL (personnes-années)	9	6	4	4	11	34

IV
Interventions du Conseil

L'âge d'admission au préscolaire et au primaire

Avis adopté à la 253e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 10 septembre 1981.

Introduction

Le ministre de l'Éducation a récemment formé le projet de reporter graduellement du 1er octobre au 31 décembre la date-limite fixant l'âge d'admission des enfants aux classes maternelles et à l'école primaire. Il a signifié son intention de faire modifier l'article 33 de la Loi sur l'inscription publique ainsi que les articles 2, 3, 35, 38 et 50 du Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire adopté par le gouvernement en février dernier. C'est sur ce projet que le Ministre a demandé en juin dernier l'avis du Conseil.

Durant les dix dernières années, le Conseil a été témoin d'interventions sporadiques auprès du ministre de l'Éducation afin de repousser ou d'abolir la date-limite du 1er octobre. Jusqu'à maintenant, ces interventions ont été le fait notamment de parents d'enfants nés peu après cette date. En 1980, se constitua soudainement un «front commun» de parents concernés. En juin 1981, le Conseil fut saisi d'un projet de règlement. Ce projet retient la date-limite de remplacement la plus fréquemment demandée, soit le 31 décembre, et en prévoit l'implantation progressive à compter de l'année scolaire 1982-1983 dans le cas des classes maternelles, et à compter de 1983-1984 dans le cas de la 1ère année du cours primaire.

Quelques éléments de réflexion

Pour le Conseil, étudier ce projet signifie avant tout s'attarder à la question suivante. Convient-il d'offrir les services préscolaires et scolaires à des enfants plus jeunes que présentement? Ou encore, le changement proposé repose-t-il sur de solides impératifs psychopédagogiques? Il importe en effet d'examiner le projet soumis d'abord sous l'angle pédagogique avant de le considérer sous l'angle administratif. Ce faisant, il ressort que les avis sont fort partagés.

Le Rapport Parent soulignait que, de l'avis des spécialistes, les enfants de moins de 6 ans, dans la majorité des cas, n'étaient pas prêts à entreprendre leurs études de 1ère année, ajoutant que les classes maternelles leur seraient mieux adaptées. On a pu lire aussi en commentaire de l'article 1 du Règlement no 1 (11 mai 1965) que la plus grande maturité des élèves plus âgés d'un groupe devrait les aider à progresser plus rapidement. Des pédagogues affirment encore aujourd'hui que les enfants les plus jeunes d'une classe ont généralement plus de problèmes que les autres dans leur cheminement scolaire.

Bon nombre de ceux qui s'interrogent sur le bien-fondé de la mesure soulignent que la durée des études primaires est passée de sept à six ans et que les plus doués ont la possibilité de compléter ces études en cinq ans. Les élèves, pour la très grande majorité d'entre eux, atteignent donc le niveau secondaire à un âge relativement jeune, ce qui ne serait pas sans causer de nombreux problèmes notamment dans les milieux à grandes concentrations d'élèves. Il s'ensuit aussi que plusieurs de ces jeunes se voient parfois interdire l'accès au marché du travail qui n'a pas su modifier les lois qui le régissent et qui, plus souvent qu'autrement, ne sait pas les accueillir, en tenant compte de leur âge.

Par ailleurs, les partisans de la mesure mise de l'avant dans le projet ministériel font ressortir que la très grande majorité des provinces canadiennes ont adopté la date-limite du 31 décembre. Dans certains pays, tels la France et l'Angleterre, on préconise une scolarisation plus hâtive que celle qui prévaut au Québec et aucune étude, à notre connaissance, ne permettrait de conclure que cette politique ait eu des résultats malheureux.

Les tenants de la modification proposée soulignent deux faits importants. Premièrement, les études démontrent que le stade de la socialisation de l'enfant se situe généralement entre 2 1/2 et 6 ans [1]. L'entrée en classe maternelle puis en 1ère année survient donc au coeur même d'une période importante de la vie de l'enfant. Il est permis de penser que les enfants de 4 ou 5 ans devraient généralement pouvoir commencer à s'adapter à la vie de groupe. Deuxièmement, pour ce qui est du degré de préparation des enfants de 5 ans pour le travail scolaire, psychologues et pédagogues estiment que c'est vers l'âge de 6 ans que l'enfant est habituellement prêt à fréquenter l'école. Encore là, il est permis de croire que l'enfant de plus de 5 ans et demi est apte à fréquenter l'école, compte tenu notamment que l'enfant peut compter de nos jours sur des conditions propres à favoriser une bonne préparation aux divers apprentissages scolaires.

Convient-il alors de rajeunir ne fût-ce que de trois mois la clientèle scolaire? Le Conseil a voulu tenir compte au premier chef de la maturation nécessaire à la scolarisation de l'ensemble des enfants. Son étude ne lui permet pas de conclure avec assurance et compte tenu de certaines appréhensions, dont celles de nombreux enseignants et enseignantes, il estime qu'une grande prudence doit être exercée avant de trancher dans le sens de la mesure envisagée. Le Conseil n'a pu établir que le changement projeté s'imposait ou qu'il était irrecevable.

1. Voir «L'Éducation et les services à la petite enfance», dans CSE, *Rapport annuel 1979-1980*, p. 196.

Le choix du 31 décembre comme date-limite

Si cette date du 31 décembre devait être retenue par règlement, le Conseil est d'avis que non seulement l'article 33 mais aussi l'article 256 de la Loi sur l'instruction publique [1] devraient être amendés. Les règlements du Ministre ont toujours établi des dispositions différentes de celles précisées à ces importants articles faisant respectivement obligation d'admettre à l'école (33) et obligation de fréquenter l'école (256). En vertu de la définition légale de l'année scolaire, tout choix d'une date-limite autre que le 30 juin s'écarte en effet des prescriptions apportées par les articles 33 et 256. Le moment paraîtrait propice pour ajuster l'un et l'autre, et pas seulement l'article 33. Dans le cas contraire, certains pourraient croire que le gouvernement a toujours voulu distinguer l'âge de la fréquentation *possible* de l'école et celui de la fréquentation *obligatoire*. Si cela était vraiment, il conviendrait d'indiquer plus clairement à l'article 256 que les parents d'enfants atteignant l'âge de 6 ans entre le 1er juillet et le 31 décembre de chaque année pourraient pour des motifs raisonnables retarder jusqu'à l'année scolaire suivante leur inscription à l'école.

1. L'article 33 se lit comme suit: «Chaque municipalité scolaire du Québec doit contenir une ou plusieurs écoles publiques, régies par des commissaires ou des syndics d'écoles et dans lesquelles ils sont tenus d'admettre aux cours et services éducatifs qui y sont donnés, tout enfant domicilié dans la municipalité, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de cinq ans, jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de seize ans.» L.R.Q., chap. I-14, art. 33.

   Le projet du Ministre apporterait le changement suivant: «(...) tout enfant domicilié dans la municipalité et âgé de cinq ans avant le premier janvier de l'année scolaire en cours,...»

   L'article 256 se lit comme suit: «Tout enfant doit fréquenter l'école chaque année tous les jours pendant lesquels les écoles publiques sont en activité suivant les règlements établis par l'autorité compétente, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de quinze ans.» L.R.Q. chap. I-14, art. 256.

   Le projet du Ministre n'en fait pas de cas.

Somme toute, si le Conseil ne peut reconnaître dans le 31 décembre la date la plus appropriée, il se doit d'attirer l'attention du Ministre sur l'importante de rendre concordantes toutes les dispositions légales et réglementaires pertinentes.

Une position dictée par la conjoncture

Parce qu'il n'est pas convaincu que le changement projeté soit prioritaire et parce qu'il estime, dans la conjoncture actuelle, que la dépense additionnelle requise n'est pas bienvenue, le Conseil recommande que le projet ne soit pas mené à terme.

Le Conseil se montre sensible à cet argument des priorités invoqué par plusieurs, dont les plus hautes autorités du Ministère elles-mêmes. Le ministre de l'Éducation n'a jamais cru devoir acquiescer aux revendications annuelles et passagères de ces parents qui se déclarent lésés pour leurs enfants par l'arbitraire des règlements en vigueur depuis 1965. Même à la suite de rapports internes favorables au changement souhaité, le Ministre a ignoré cette question de l'âge d'admission à l'école dans son *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, recueil d'hypothèses de travail, puis dans *l'École québécoise*, important recueil d'actions à entreprendre et retenues par le gouvernement. Depuis, il n'a pas été démontré que le changement projeté doive devenir priorité dans le cadre de la mission éducative.

En période économique difficile, le Conseil ne peut être indifférent à l'aspect financier des projets gouvernementaux. Le Conseil croit comprendre que d'après les études faites au cours des dernières années, des montants de $6 millions ou de $8 millions par mois de recul (donc au total près de $36 et $48 millions sur 3 ans) seraient requis pour réaliser la mesure envisagée[1]

1. Selon une étude réalisée par le ministère de l'Éducation en 1974, si la mesure avait été appliquée de 1975 à 1978, elle aurait coûté $32 millions.

Le Conseil est d'avis que d'autres projets méritent davantage l'attention. En ce qui concerne spécifiquement le primaire, le Conseil estime qu'il importerait par exemple d'assurer le passage de 23 à 25 heures d'enseignement par semaine [1], ou encore de fournir le financement nécessaire à certains programmes touchant les milieux économiquement faibles. En passant en revue l'ensemble des compressions budgétaires exigées du Ministère, d'autres exemples surgiraient tant pour le secondaire que pour le primaire.

Conclusion

En septembre 1979, le Conseil recommandait au Ministre de définir une politique d'éducation de la petite enfance [2]. Il aurait souhaité que le projet soumis aujourd'hui se situe clairement dans la perspective d'une politique bien définie. Il n'en est rien. La mesure proposée en est une tout à fait ponctuelle.

En outre, sur le plan psychopédagogique, les avis sont fort partagés et le Conseil n'est pas en mesure de statuer que le changement projeté s'impose ou est irrecevable.

Enfin, en raison de son caractère non prioritaire et de la dépense importante qu'elle imposerait en période financière difficile, le Conseil prend clairement position pour le rejet de la proposition qui lui a été soumise. Il estime que la question devrait être entendue et réglée en un meilleur temps.

1. Un moyen d'action retenu dans *l'École québécoise*, 12.4.5.

2. «L'éducation et les services à la petite enfance», Recommandation au ministre de l'Éducation, dans *Rapport annuel 1979-1980*, pp. 191—203.

ANNEXE

Historique de la question

Avant d'établir sa position sur le projet qui lui était présenté, le Conseil estimait nécessaire de rappeler certains faits de même que certaines données significatives. Il s'est attardé principalement à l'évolution de notre réglementation scolaire des vingt dernières années. Il a aussi voulu tenir compte de l'expression forte d'une volonté de changement au cours de la dernière année scolaire. Enfin, il a examiné la situation qui prévaut ailleurs et particulièrement dans les autres provinces canadiennes.

La réglementation scolaire des vingt dernières années

Un bref retour dans un passé tout récent permet de distinguer deux phases bien nettes: avant et après le Règlement no 1 du ministère de l'Éducation.

Avant que le Ministère n'impose de règlement à ce sujet (1965), les commissions scolaires admettaient en 1ère année l'enfant de 6 ans révolus avant janvier ou février de l'année scolaire en cours.

Il peut servir de rappeler qu'à cette époque, le Québec n'a pas de ministère de l'Éducation, que de nouveaux programmes scolaires[1] viennent d'être imposés aux écoles primaires, et que l'éducation préscolaire n'existe pratiquement pas. Attentifs à cette situation, les auteurs du Rapport Parent signalaient:

> *«(...) Des spécialistes nous ont affirmé que les enfants de moins de 6 ans, dans la majorité des cas, ne sont prêts ni physiquement ni mentalement ni affectivement à tirer profit du programme scolaire actuel».* [1]

Puis, pour appuyer la recommandation qu'ils feront de n'admettre aucun enfant qui n'a pas atteint l'âge de 6 ans au début de l'année scolaire[2], les commissaires proposaient:

> *«En attendant des expériences concluantes, nous croyons que les enfants de moins de 6 ans au début de l'année scolaire ne doivent pas être admis en 1ère année. Il faut d'ailleurs donner priorité à l'effort considérable qui s'impose pour créer dans la province un réseau de classes maternelles. Le régime de la maternelle convient sûrement beaucoup mieux à l'enfant de 5 ans que celui d'une 1ère année élémentaire».*

Il faut souligner ici le rapport entre âge d'admission à l'école et programmes scolaires que font les commissaires en amorçant le paragraphe intitulé «L'âge d'entrée à l'école». Ils écrivent en effet:

> *«La révision des programmes pose le problème de l'âge d'admission à l'école élémentaire».*

1. Ils datent de 1957 pour les protestants et de 1959 pour les catholiques.

1. *Rapport Parent* (1963), t. 2, par. 200 (15).
2. *Rapport Parent* (1963), t. 2, par. 172.

Depuis 1965, trois règlements successifs ont imposé et confirmé le 1er octobre de l'année scolaire en cours comme date-limite servant à l'admission à l'école des enfants de 6 ans (Règlement no 1), puis des enfants de 6 ans et de 5 ans (Règlement no 7), puis des enfants de 6, 5 et 4 ans (Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire).

La recommandation 200.15 du Rapport Parent sera donc à peu près entérinée. Le libellé de l'article 1 du Règlement no 1 [1] fixe une date-limite dorénavant permanente (le 1er octobre) et une date-limite éphémère (le 1er janvier) pour les 3 prochaines années considérées comme période de transition pour l'application de cette nouvelle règle. Les commentaires qui accompagnent le Règlement no 1 sont assez explicites sur ce choix et composent avec les préoccupations exprimées par la Commission Parent.

> *«(...) La fixation de l'âge d'admission à 6 ans avant le 1er octobre établit une moyenne acceptable entre les prescriptions de la loi qui obligent les commissions scolaires à recevoir les enfants qui ont eu 6 ans avant le 1er juillet (...«depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de 6 ans...») et la pratique généralement suivie de recevoir les enfants qui auront 6 ans avant le 1er janvier. Les enfants qui auraient 5 ans avant cette date devraient être admis dans des classes maternelles».*

Cet extrait du Rapport Parent met en lumière à la fois l'accommodement généralement réalisé aux dépens de la Loi sur l'instruction publique sur cette question et la non-concordance de cette loi avec ce nouveau règlement qu'on adopte sans amender ladite loi.

On peut aussi noter que dans les recommandations qu'il soumettait au ministre de l'Éducation à la suite de l'étude de ce Règlement no 1, le Conseil se montrait favorable à l'adoption de cet article avec l'explication suivante:

> *«Il est en faveur d'un règlement qui vise à empêcher les enfants de commencer trop jeunes leur cours élémentaire. La liberté laissée aux commissions scolaires d'appliquer cette mesure a leur convenance au cours des 3 prochaines années semble raisonnable et laisse aux autorités locales un délai suffisant pour organiser des classes maternelles» [1].*

En 1971, le Règlement no 7 n'apportera aucun changement à l'âge d'admission au primaire [2]. Reprenant cette même date-limite du 1er octobre, le Règlement fixe en conséquence l'âge d'admission à la classe maternelle [3]. Dans l'avis transmis au Ministre à cette occasion, le Conseil ne s'attarde pas à ces articles.

Vient enfin, il y a peu de temps (février 1981), le Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, lequel reconfirme le même âge d'admission aux services scolaires ou préscolaires et précise l'éligibilité à la classe maternelle pour les 4 ans. Le Conseil accueille sans commentaires les articles en question du projet que lui soumettait le Ministre: aucun changement à ce chapitre n'était proposé.

1. «Pour être admis en première année du cours élémentaire, un élève doit avoir 6 ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours. Toutefois, pour les années scolaires 1965-1966, 1966-1967 et 1967-1968, il demeure loisible à une commission scolaire d'admettre en 1ère année un élève qui aura 6 ans révolus avant le 1er janvier».

1. Voir CSE, *Rapport annuel 1964-1965*, p. 183.

2. «L'âge d'admission au niveau élémentaire est fixé à six ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours (article 2).»

3. «L'âge d'admission à la classe maternelle est fixé à cinq ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours (article 1).»

L'évolution des choses au cours de la dernière année scolaire

Un retour sur la dernière année scolaire permet de distinguer trois phases dans l'évolution de cette question de l'âge d'admission à l'école. La première n'a rien de nouveau: c'est la reprise d'efforts individuels sporadiques en faveur d'un changement. La seconde et la troisième présentent pour leur part des faits nouveaux: d'abord le regroupement des forces du changement dans une sorte de front commun, ensuite la promesse d'un changment.

C'est le mouvement «Objectif 31 décembre» lancé en décembre 1980 qui prend la commande d'une action concertée ayant pour but de reporter de trois mois la date-limite fixant l'âge d'admission des enfants à l'école. Le dialogue qui s'ensuit entre les promoteurs du changement et les porte-parole du Ministère est public. Les premiers soutiennent que les enfants québécois d'âge requis nés entre le 1er octobre et le 31 décembre sont aussi prêts à fréquenter la classe maternelle ou la 1ère année que ceux des autres provinces canadiennes qui ont décrété le 31 décembre comme date-limite; de plus, disent-ils, le règlement actuel prive ces enfants d'un an de productivité et de salaire sur le marché du travail à la suite de leurs études. Les seconds portent leur argumentation sur un autre plan. Ils préfèrent actuellement le statu quo pour deux raisons principales: les coûts d'application du changement demandé sont assez élevés et bien d'autres actions en éducation sont prioritaires.

Quelques personnes ou groupes du monde scolaire interviennent aussi dans ce débat. Les uns donnent un appui total au mouvement en faveur du changement. Certains se montrent favorables au changement requis à la condition qu'il s'accompagne d'autres mesures au bénéfice des tout-jeunes. Quelques-uns suggèrent des changements qu'ils jugent encore mieux adaptés aux besoins réels des enfants concernés.

Le texte rendu public en février 1981, à savoir le nouveau régime pédagogique dans sa version commentée, renferme des dispositions que le gouvernement a étudiées mais n'a pas adoptées. C'est encore le statu quo en ce qui concerne l'âge d'admission à l'école.

Mais peu de temps après, le Ministre promet de donner suite au projet que le gouvernement n'a pas retenu lors de l'adoption du nouveau régime pédagogique. Cette décision ne réjouit pas les parents les plus immédiatement concernés: la mesure envisagée ne règle rien pour eux parce qu'elle sera mise en place au plus tôt en septembre 1982 seulement et parce que le recul au 31 décembre ne sera finalement effectué qu'à raison d'un mois par année. Par ailleurs, la Fédération des comités de parents tient un sondage parmi ses membres afin de connaître leur opinion sur ce projet: avec près de 50% de réponses, les comités de parents se prononcent contre le recul de la date fixant l'âge d'admission à l'école dans une proportion de 60%.

La situation ailleurs à cet égard

Le débat sur cette question de l'âge d'admission à l'école incite à prendre en considération la situation qui prévaut ailleurs à cet égard et particulièrement dans les autres provinces canadiennes.

La *Revue des politiques de l'éducation au Canada* (1975) nous apprend ce qui suit:

> *«Dans les provinces Atlantiques, l'âge auquel les enfants sont autorisés à fréquenter l'école publique varie. En Nouvelle-Écosse, les enfants doivent avoir cinq ans révolus avant le 1er octobre de l'année où ils peuvent entrer dans la classe préparatoire, qui précède l'école élémentaire. Le Nouveau-Brunswick exige que les enfants aient six ans révolus avant le 31 décembre, et l'Ile-du-Prince-Édouard avant le 31 janvier, pour les admettre au premier niveau du programme élémentaire. À Terre-Neuve également, l'enfant doit avoir six ans révolus au 31 décembre avant d'entrer à l'école, mais on peut les admettre à un jardin d'enfants approuvé par le ministre s'ils ont cinq ans révolus avant le 31 décembre. Les enfants doués peuvent être instruits plus tôt dans les classes approuvées».* [1]

Pour l'Ontario,

> *«En général, la scolarité obligatoire s'applique aux enfants de six à seize ans. Pour être plus précises, les lois étendent la scolarité obligatoire aux enfants âgés de cinq ans et neuf mois, déclarant ceci: «Tout enfant ayant atteint l'âge de cinq ans, au plus tard le 31 décembre d'une année donnée, a le droit de fréquenter une école publique (séparée) après le premier jour de septembre de l'année suivante...»*

> *«Parallèlement, les enfants de quatre ans et neuf mois ont le droit, de par la loi, de fréquenter les jardins d'enfants là où les conseils scolaires décident d'en établir et les enfants de 3 ans et neuf mois peuvent fréquenter les maternelles dans les territoires de compétence où il en existe. Ainsi les lois actuelles prévoient l'enseignement aux enfants dès l'âge de trois ans et neuf mois».* [1]

Dans la région de l'Ouest,

> *«Les conseils scolaires peuvent admettre des élèves dans les écoles primaires à l'âge de cinq ou six ans et il est courant d'inscrire des élèves à la première année qui suit le jardin d'enfants s'ils ont six ans révolus au cours du trimestre d'automne de leur année d'inscription».* [2]

Ainsi, pour le Canada, il faut retenir que les provinces canadiennes s'appuient toutes sur une date-limite pour déterminer l'âge d'admission à l'école et que le 31 décembre est la date retenue généralement.

Chez nos voisins du Sud, presque tous les États exigent qu'un enfant ait six ans révolus avant telle date pour entrer en 1ère année. Cette date-limite se situe toujours entre le 1er septembre et le 1er février de l'année scolaire en cours. [3]

---

1. Voir *Mémoire des ministres de l'Éducation des provinces Atlantiques*, 1975, p. 21, 73.

1. Voir *Mémoire du ministre de l'Éducation et du ministre des Collèges et Universités pour la province de l'Ontario*, 1975, p. 58, par. 271-272.

2. Voir *Mémoire des ministres de l'Éducation des provinces de Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan et Manitoba*, 1975, p. 18, par. 58. Notons qu'il est spécifié au paragraphe précédent (par. 57) que le trimestre d'automne est celui «qui se termine en décembre».

3. D'après *Standard Education Almanac 1979-1980*, Marquis Academic Media, Chicago, 1979, p. 172 (en note).

Outre Atlantique, c'est la situation en France et en Angleterre qui retient notre attention. Dans ces deux pays, les institutions «scolaires» sont ouvertes aux très jeunes enfants: les écoles maternelles françaises admettent les enfants dès l'âge de deux ans révolus et les «nurseries» ceux de trois ans. Quant à la fréquentation scolaire obligatoire, *L'éducation dans le monde* nous apprend ce qui suit.

En France [1]

> *«Les écoles élémentaires reçoivent les enfants âgés de 6 ans (*) et leur assurent l'acquisition des connaissances et des mécanismes de base (lecture, orthographe, écriture, calcul)...*

Il est par ailleurs intéressant de noter que les écoles maternelles...

> *«...comportent deux sections: petits et grands. Dans la section des grands, les premiers éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul peuvent être enseignés».*

En Angleterre [1]

> *«La scolarité est actuellement obligatoire de 5 à 15 ans. Les enfants de moins de 5 ans peuvent fréquenter les jardins d'enfants ou les sections maternelles des écoles primaires».*

On peut aussi noter une certaine flexibilité de ce système scolaire qui permet trois entrées dans une même année scolaire; les enfants sont admis à l'école (infant school) au trimestre qui suit leur cinquième anniversaire de naissance. Ils ne sont cependant promus au «junior school» qu'une fois par année en septembre qui suit leur septième anniversaire de naissance, ce qui fait que le temps de fréquentation scolaire au départ peut être inégal. [2]

Ainsi, dans ces pays européens, la scolarisation paraît plus hâtive qu'ici et l'école peut aussi accueillir des enfants qui n'atteignent l'âge requis que dans les semaines ou mois qui suivent la rentrée scolaire.

---

* Une instruction récente prévoit l'admission à l'école primaire des enfants âgés de cinq ans révolus.

1. *L'Éducation dans le monde*, t. V, Politique, législation et administration de l'éducation, UNESCO, Paris 1972, p. 568.

1. Ibid., p. 1144.

2. Désavantage certain d'après *Children and their Primary Schools*, A report of the Central Advisory Council for Education (England), Vol. 1, HMSO, 1967, pp. 136-137.

L'éducation sexuelle

Recommandation adoptée à la 256e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 27 novembre 1981.

INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies plus particulièrement, à la suite des premières expériences de sa systématisation à l'école, l'éducation sexuelle est devenue en de nombreux pays un sujet d'une brûlante actualité. Cet intérêt grandissant origine de trois facteurs majeurs.

La contribution éclairante de certaines sciences, la psychologie, la sociologie et la sexologie notamment, a transformé la pratique éducative et permis de mieux comprendre la place importante de la sexualité dans le développement de la personne et dans la conduite sociale. De plus, à cause surtout de l'impact percutant des médias, la sexualité se présente aujourd'hui comme une réalité multiforme et envahissante dont l'évolution place les jeunes dans une situation problématique qui appelle une action éducative appropriée. Enfin, l'éducation sexuelle est liée à des concepts, des valeurs, des traditions, des idéologies qui rendent le consensus difficile et génèrent des résistances sur son principe même et sur sa mise en oeuvre.

Au Québec, l'éducation sexuelle participe à la même problématique générale. Certains faits sont toutefois venus en caractériser et en provoquer l'évolution.

En effet, depuis une dizaine d'années, à partir d'un cadre général fourni par le ministère de l'Éducation, certaines commissions scolaires et certains établissements d'enseignement ont expérimenté, sur une base volontaire et avec des succès inégaux, des programmes locaux d'éducation sexuelle. Ces expériences ont permis à ces milieux de cheminer à travers un vécu éducatif et pédagogique concret. Par ailleurs, le ministère des Affaires sociales, par son programme d'information et de prévention en matière de sexualité, a aussi contribué à des activités dans les écoles et provoqué une prise de conscience en de nombreux milieux.

Plus récemment, le ministère de l'Éducation a pris deux initiatives importantes. Il a d'abord annoncé son intention d'inclure l'éducation sexuelle parmi les programmes dispensés aux niveaux primaire et secondaire à compter de septembre 1983. Il a, au début de 1981, soumis un premier projet de programme à cinq commissions scolaires pour consultation. Contrairement à ce que certains pensent et affirment, ce programme n'a eu d'application dans aucune classe du Québec. Devenu public, il a tout de même fait l'objet d'un débat souvent caractérisé par l'émotivité et l'ignorance. La population, n'ayant pas accès facilement au document de base et devant s'en remettre à des informateurs, souvent eux-mêmes mal informés, est restée dans un attentisme à la fois prudent et inquiet devant la version finale du programme que le ministère de l'Éducation adoptera.

Pourquoi le Conseil estime-t-il devoir intervenir à ce moment-ci, alors que le ministre de l'Éducation n'a pas encore rendu publique la version finale du projet ?

Sans se prononcer d'aucune façon sur les versions de travail du ministère et tenter de se poser en juge entre plusieurs parties, le Conseil estime devoir déjà exposer explicitement au ministre et à la population la valeur et l'importance qu'il accorde à l'éducation sexuelle. Il veut aussi et surtout ouvrir des perspectives d'action les plus susceptibles à la fois de satisfaire les exigences d'une éducation sexuelle réussie chez tous les jeunes et de favoriser la mise en place de conditions propres à mobiliser positivement tous les intervenants dans le respect de chacun.

Le Conseil souligne qu'il s'est volontairement limité aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Il estime urgent de s'occuper d'abord de la formation dans le cadre de la fréquentation scolaire obligatoire. Mais le Conseil ne veut pas laisser entendre par là l'inexistence de besoins d'éducation sexuelle aux niveaux d'études ultérieures et plus particulièrement au niveau collégial.

Après avoir analysé attentivement les positions exprimées par de nombreux groupes et organismes; après avoir entendu de nombreuses personnes impliquées de près dans l'éducation; après avoir considéré les besoins des jeunes et les responsabilités de leurs aînés, le Conseil émet donc l'avis qui suit.

CHAPITRE I — La situation actuelle en matière d'éducation sexuelle

Dans quel contexte scolaire et social se présente le projet ?

Il apparaît utile et instructif au Conseil de considérer brièvement dans quel contexte scolaire et social se présente l'éventualité où l'éducation sexuelle sera partie intégrante de toute formation d'un enfant qui fréquente l'école primaire ou secondaire. À cette fin, il tiendra compte plus particulièrement des expériences déjà vécues localement, des résistances manifestées et des attentes générales de la population.

1.1 Les expériences déjà vécues localement

On ne part pas de rien: plusieurs expériences locales en cours...

Le projet ministériel ne se présente pas en soi comme un moyen de combler un vacuum absolu en milieu scolaire. Un sondage fait par le Ministère au printemps 1980[1] a révélé qu'au moins 48 commissions scolaires, parmi les répondantes, possédaient déjà un programme élaboré localement à partir du cadre expérimental proposé par le Ministère en 1971. Ces programmes se différencient les uns des autres, certains étant centrés plus sur l'information, la débordant vers une approche plus globale de développement personnel et social.

L'application de ces programmes a connu des résultats variables. Dans certains cas, les conditions essentielles n'ayant pas été mises en place au préalable ou maintenues en cours d'application, les projets ont été abandonnés. Mais, dans la plupart des cas connus par le Conseil, le contraire s'est produit et les expériences réalisées ont connu des succès très encourageants et même parfois exemplaires.

peuvent servir d'indicateurs utiles.

Même si elles ne touchent pas encore la majorité des écoles, ces initiatives sont précieuses en ce sens qu'elles indiquent une meilleure compréhension des besoins des jeunes, une volonté d'agir, une évolution des attitudes, des acquis multiples chez les éducateurs, des pratiques pédagogiques mises à l'épreuve, des leçons à tirer. Le Conseil estime qu'elles fournissent des données utiles dans la perspective d'une généralisation de l'éducation sexuelle. Il en sera tenu compte au chapitre III lors de la réflexion sur les conditions d'application du programme.

1.2 Les résistances rencontrées

Des résistances multiples se manifestent

En dépit de l'évolution positive de plusieurs milieux, suite au succès connu par l'application de certains programmes, il faut le reconnaître: des résistances de plusieurs ordres se manifestent encore souvent autour de l'idée de l'éducation sexuelle et de sa mise en oeuvre concrète à l'école.

---

1 Ministère de l'Éducation, D.G.D.P., Direction des programmes, *Situation actuelle et situation désirée en regard de l'éducation sexuelle*, octobre 1980. 120 p.

Pour les uns, à l'extrême des oppositions, l'éducation sexuelle est une mission revenant exclusivement aux parents. Chez d'autres, on craint les perturbations affectives et psychologiques des petits si l'école amorce trop tôt son action éducative. Une appréhension fréquente se manifeste également à l'endroit des intervenants qui deviendraient ainsi dotés, dit-on, du pouvoir de transmettre aux jeunes des idées et des valeurs contraires aux attentes des parents. Certains redoutent par exemple, que le fait de réfléchir sur certains aspects de la sexualité incite les jeunes à passer à des expériences « immorales ». Parfois aussi, une certaine conception restrictive de la sexualité empêche toute ouverture à des dimensions éducatives nouvelles en matière d'éducation sexuelle.

Elles disparaissent assez vite si l'on prend les moyens de réaliser une bonne préparation des intervenants, particulièrement les parents.

Le Conseil est conscient que le paysage du Québec possède des contrastes assez vifs selon les groupes et les milieux. L'observation de la réalité révèle toutefois que les résistances s'atténuent, voire même disparaissent, là où des expériences locales sont conduites avec intelligence.

Le Conseil perçoit aussi que les résistances sont d'autant plus vives que l'information a été faite d'une manière alarmiste, à sens unique et en l'absence d'une réflexion sereine sur ce qu'est une approche vraiment éducative de la sexualité. De nombreux faits révèlent par ailleurs que les intervenants, notamment les parents, lorsqu'ils sont impliqués concrètement dans le processus d'analyse, d'adaptation et d'implantation des programmes ainsi que dans le choix des moyens pédagogiques, en arrivent vite à s'engager positivement et à placer les besoins des jeunes au-dessus des blocages de leurs aînés.

Cette constatation semble rassurante et riche d'espoir pour le Conseil. C'est pourquoi, au dernier chapitre de cet avis, il en déduira des pistes d'action concrètes pour l'avenir.

1.3 Les attentes générales

On peut déceler des attentes dominantes en faveur de l'éducation sexuelle...

Les résistances manifestées ne peuvent cacher toutefois les attentes assez généralisées du milieu québécois. Celles-ci se sont exprimées à travers des enquêtes, ou encore des mémoires, des avis ou des prises de position de nombreux organismes[2].

Ces textes se différencient et se nuancent les uns par rapport aux autres. Mais on peut en dégager quelques attentes dominantes auxquelles le Conseil souscrit.

mais dans le respect de certaines orientations, certaines valeurs, certaines attentes.

Ces attentes révèlent un désir assez général de systématiser l'éducation sexuelle dans le cadre d'un programme intégré de développement personnel et social. On attend donc que ce programme réponde à certaines exigences morales, qu'il se fonde sur un concept global de la

2 Voir dans la bibliographie un certain nombre d'entre eux.

sexualité, qu'il mette l'accent sur les dimensions formation et croissance et sur des valeurs fondamentales, qu'il soit axé sur l'éducation aux sentiments, la responsabilité, le respect, l'engagement, la loyauté, ainsi que sur l'égalité, la justice, la non-discrimination dans les rapports entre hommes et femmes, quelles que soient leurs caractéristiques et leurs orientations sexuelles. En même temps, on pose comme nécessaire une information claire et précise sur la sexualité et sur les problèmes liés aux relations sexuelles. En cela, ces attentes rejoignent substantiellement le concept retenu par le Conseil*.

Ces attentes indiquent aussi que l'éducation sexuelle doit se concevoir dans une nécessaire relation avec l'affectivité humaine et se réaliser comme une chose naturelle, normale et graduelle.

On met enfin un accent très vif sur la formation et les attitudes des éducateurs. On s'attend à ce que ces derniers soient très respectueux des enfants et qu'ils se conforment aux objectifs officiels adoptés dans le milieu. De plus, on met fortement de l'avant la consultation des parents et des autres intervenants.

Du côté des élèves

Plusieurs informations recueillies auprès des jeunes, notamment ceux du secondaire, démontrent des attentes véritables en rapport avec les problèmes vécus. Ils désirent échanger à l'aise avec les professeurs et leurs parents; recevoir une attention réelle et même individuelle à ce qu'ils vivent; obtenir une information claire, franche et sûre et voir assainir le climat entourant la sexualité et ses tabous. Ils souhaitent aussi voir un plus grand raffinement s'introduire dans les attitudes de leurs pairs en matière de relations interpersonnelles.

En résumé:

Le Conseil est d'avis:

— *qu'on doit s'inspirer des expériences déjà vécues sur le plan local en matière d'éducation sexuelle pour en dégager les pistes d'action les plus efficaces;*

— *que les attentes les plus généralement mises de l'avant par la très grande majorité des organismes qui se sont exprimés sur la question, par les jeunes eux-mêmes et par la population, soient retenues quant aux orientations de l'éducation sexuelle;*

— *que les résistances rencontrées fassent l'objet d'une analyse attentive afin d'en dégager la nature et trouver des solutions adéquates aux problèmes de mise en oeuvre de l'éducation sexuelle.*

---

* Voir article 2.1, p. 7.

CHAPITRE II — Considérations générales sur l'éducation sexuelle

Analyses antérieures du Conseil

Avant d'en arriver à recommander des orientations concrètes pour la mise en oeuvre de l'éducation sexuelle dans les écoles du Québec, le Conseil veut brièvement préciser ses vues sur certains aspects de cette éducation.

Déjà, le 9 décembre 1977, le Conseil adoptait une recommandation sur la formation personnelle et sociale à l'école. Il apportait alors une brève considération sur l'intégration de l'éducation sexuelle aux matières au programme, il préconisait une approche multidimensionnelle et pluridisciplinaire et mettait de l'avant quelques orientations générales de mise en oeuvre du programme de formation personnelle et sociale[3].

Plus tard, dans le Rapport 1979-1980[4], la Commission de l'enseignement primaire allait plus loin dans l'analyse du climat et des attitudes entourant l'éducation sexuelle; elle traduisait certaines attentes saisies dans ses contacts avec le milieu; elle posait enfin quelques jalons pouvant permettre des interventions éducatives de l'école dans le cadre d'objectifs bien définis, d'activités éducatives intégrées, de support pédagogique et d'assistance aux parents.

Nécessité d'un plus grand approfondissement

Ces analyses antérieures se situaient alors dans un contexte quelque peu différent et n'appelaient pas le même niveau d'approfondissement. Le Conseil estime que c'est le moment maintenant d'expliciter davantage ses vues sur cette importante question. C'est pourquoi, dans cette première partie, il considérera l'éducation sexuelle quant à sa place dans la formation générale, quant à ses rapports avec les valeurs et la formation morale et quant à sa nécessité aux divers niveaux.

2.1 La place de l'éducation sexuelle dans la formation générale

L'éducation sexuelle: une dimension essentielle de la croissance globale

La décision d'offrir ou non des programmes d'éducation sexuelle doit répondre d'abord à une question fondamentale: l'éducation sexuelle est-elle une dimension importante de la formation et de l'éducation des jeunes ?

Pour le Conseil, la réponse ne fait aucun doute: l'éducation sexuelle fait partie intégrante de la formation générale, elle est même essentielle, et l'ignorer serait compromettre gravement le développement personnel et social des jeunes.

Ce qu'elle est essentiellement...

Toute formation véritable doit en effet, sur le plan sexuel, permettre *d'acquérir une bonne connaissance de soi et des autres comme êtres*

3. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport 1977-1978*, L'état et les besoins de l'éducation, pp. 130 à 133.

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport 1979-1980*, L'état et les besoins de l'éducation, pp. 137 à 140.

sexués, de comprendre les multiples dimensions qui se rattachent à la sexualité — biologiques, psychologiques, affectives, sociales, morales et religieuses — et de développer les attitudes requises pour en arriver, comme homme ou femme, à une réelle maturation et à un agir personnel et social responsable quant à sa sexualité.*

Cette vision du développement des jeunes s'appuie sur un postulat éducatif premier: *la personne est* ***un tout*** *et l'action éducative doit en favoriser la* ***croissance globale.***

Ainsi, par exemple, qui oserait affirmer que cette croissance globale serait vraiment réussie si les jeunes maniaient incorrectement leur langue, ignoraient tout de leur histoire, restaient insensibles aux problèmes moraux, ne comprenaient pas l'essentiel des réalités économiques ou ne montraient pas un sens minimal de responsabilité sociale ? À plus forte raison, sans doute, peut-on l'affirmer à l'égard de la sexualité, réalité qui influence directement la condition humaine tant sous l'angle de la richesse de vie personnelle que sous l'angle des rapports sociaux entre hommes et femmes.

La problématique actuelle justifie une action éducative suivie et systématique

Quelques éléments de la problématique actuelle rendent cette évidence encore plus frappante.

Sur **le plan de la personne,** la sexualité influence, et même très tôt, la manière d'être, de manifester sa personnalité, de comprendre et de vivre ses émotions, de concevoir les rôles sexuels, de se situer face aux stéréotypes courants et d'élaborer ses modèles de vie dans le couple, dans la famille et dans les champs professionnels. *La manière d'assumer cette réalité peut résulter en un enrichissement ou en un appauvrissement de la qualité de vie personnelle.*

Sur **le plan culturel,** plus que jamais auparavant, sous l'influence des médias et à travers le développement de nouvelles pratiques sociales, la sexualité fait maintenant partie formellement et ouvertement de l'univers idéologique et quotidien des jeunes. Ceux-ci sont assaillis par l'exploitation de l'érotisme à des fins commerciales; ils sont témoins des grands débats, des remises en question et de l'évolution des moeurs en matière de sexualité; ils voient l'éclatement des modèles traditionnels; ils participent déjà dans leur vécu, et parfois de façon très précoce et aliénante, à cette transformation sociale qui les laisse souvent, à cause de leur manque d'information et de maturité, dans des angoisses et des dilemmes considérables. Qu'il suffise de souligner les problèmes psychologiques et sociaux reliés aux grossesses précoces, au harcèlement sexuel, et aux maladies transmises sexuellement. *On voit sans peine l'importance d'aider les jeunes à se donner une vision critique et intégrée de ces réalités et à construire leur sexualité d'une manière responsable et valorisante.*

---

* Le concept global de sexualité sera précisé plus loin.

Sur **le plan de la famille,** les besoins ne sont pas moindres. La famille, il faut l'affirmer hautement, est la première responsable de l'éducation sexuelle des enfants et des adolescents. Par la manière où l'on y vit les états affectifs, les valeurs, les rôles sexuels et la découverte de son identité sexuelle, son influence peut être déterminante, positivement ou négativement, sur le développement des jeunes. Le contexte social où évolue la famille apporte à un certain nombre de parents des difficultés qui les empêchent d'aller au bout de leur mission éducative.

L'école: partenaire essentielle de la famille

Cette problématique, brièvement esquissée mais multiple et complexe en soi, justifie que l'école prolonge la famille, en devienne une partenaire essentielle, un lieu d'information, de réflexion et d'approfondissement systématiques et progressifs des réalités liées à la sexualité.

L'éducation sexuelle doit être globale

En même temps, il ressort avec évidence que cette éducation sexuelle, tout en respectant le développement psychosexuel des jeunes, doit être globale, c'est-à-dire s'ouvrir à la totalité de la personne humaine. Une telle orientation a ceci de paradoxal qu'elle peut rassurer ceux qui souhaitent voir l'éducation sexuelle dépasser la simple dimension de la génitalité et qu'elle peut aussi inquiéter à la fois ceux qui craignent que cette éducation aborde trop directement certains autres aspects de la sexualité

Pour sa part, le Conseil est d'avis que, dans le respect de l'âge et de la psychologie des jeunes, une approche éducative franche et globale de la sexualité est éminemment préférable à des demi-discours ne répondant pas vraiment aux besoins des jeunes et à leur ***droit*** *de recevoir l'information et l'éducation appropriées.*

C'est pourquoi, avec le tact et le respect qui s'imposent, dans une optique de réflexion et de maturation, les parents et les autres éducateurs concernés ne doivent pas hésiter à traiter de la sexualité humaine sous ses facettes essentielles: le corps et ses transformations; les pratiques sexuelles; les états affectifs, amoureux et psychologiques; l'identité, les stéréotypes et les rôles sexuels; la personnalité masculine et féminine; les responsabilités sociales et morales; le sens de la relation humaine; les valeurs. . .

Le cas particulier des enfants déficients mentaux

L'éducation sexuelle revêt donc un caractère de nécessité pour tous les jeunes, quelles que soient leurs caractéristiques mentales ou physiques.

À cet égard, le Conseil veut souligner le cas particulier des enfants souffrant de déficience mentale moyenne ou profonde. Ceux-ci demeurent des êtres sexués qui vivent et manifestent leurs états affectifs et leurs pulsions sexuelles d'une manière différente et parfois sans la conscience des interdits sociaux qui s'y rattachent. Le danger existe donc qu'on ne comprenne pas leurs besoins et même qu'on soit répressif à leur endroit.

Les éducateurs à l'école comme les parents en éprouvent souvent des angoisses, des dilemmes considérables. Une action s'impose par

conséquent auprès d'eux afin de les inciter et de les aider à s'occuper du développement psychosexuel de ces enfants et à respecter chez ceux-ci une vie affective véritable.

En résumé:

En résumé, le Conseil énonce la position suivante:

— *L'éducation sexuelle est une dimension essentielle de la formation générale; elle répond à un besoin et à un droit des jeunes.*

— *L'éducation sexuelle est rendue nécessaire dans la conjoncture culturelle présente où vivent les jeunes.*

— *L'éducation sexuelle doit être globale, se situer sous l'angle du développement personnel et social, et toucher, compte tenu de l'âge et du développement psychologique des jeunes, les dimensions essentielles reliées à la sexualité.*

— *La famille est la première responsable de l'éducation sexuelle mais l'école demeure une partenaire nécessaire comme lieu de réflexion systématique et d'approfondissement quant à la sexualité.*

— *Tous les jeunes doivent profiter de l'éducation sexuelle, qu'ils soient dans les classes régulières ou dans le secteur de l'enfance en difficulté.*

Les valeurs: au coeur du débat

2.2 Rapports de l'éducation sexuelle avec les valeurs et la formation morale

Les valeurs se situent au coeur du débat actuel sur l'éducation sexuelle. Elles en représentent même le point d'accrochage le plus litigieux. Il convient donc de s'y arrêter et de tenter de poser quelques orientations de base susceptibles de provoquer une évolution positive de la situation

Les valeurs: fondement de l'agir personnel et social

Les valeurs constituent des facteurs puissants de la conduite humaine. Elles en sont à la fois points de référence, mobiles profonds, sources vives de dynamisme, motifs d'engagement et de dépassement, ouverture vers les dimensions les plus universelles de l'âme des personnes comme des sociétés. Implicitement ou explicitement, des valeurs fondent toujours les choix qui président à l'agir personnel ou collectif.

Par ailleurs, les valeurs étant au coeur même de l'agir humain, on comprend qu'elles aient des rapports étroits avec la formation morale.

Impact sur l'éducation sexuelle

La sexualité et conséquemment l'éducation sexuelle sont trop liées à des traditions culturelles, morales et religieuses, aux conceptions qu'on se fait de la personne, de son agir, de son destin pour qu'on les considère indépendamment des valeurs. Mais lesquelles ?

D'abord les valeurs morales et humanistes les plus universelles

Le Conseil est d'avis que l'éducation sexuelle doit se fonder d'abord sur les valeurs morales et humanistes les plus universellement reconnues et généralement acceptées dans notre milieu. Il est bien conscient de la difficulté d'un consensus en ce domaine compte tenu de l'héritage culturel, moral et religieux du Québec et de l'échelle de valeurs, des modèles et des pratiques que des nouveaux courants de pensée ont

suscités. *Mais il est convaincu de la possibilité pour tous les agents d'éducation de faire oeuvre commune autour d'un certain nombre de valeurs universelles si chacun consent à considérer d'abord les besoins des jeunes et à adopter une attitude de compréhension face aux réalités liées à la sexualité.*

Sans vouloir explorer de façon exhaustive le vaste champ des valeurs universelles se rapportant à la sexualité prise au sens large, le Conseil pense que certaines peuvent servir d'éclairage général à l'action éducative.

Quelques-unes de ces valeurs universelles

Ainsi, dans une approche franche et respectueuse, la réalité sexuelle devrait être présentée d'une façon positive, valorisante, et comme une source véritable de richesse de l'homme et de la femme. On devrait donc favoriser, sous cet angle, une saine appréciation de son identité sexuelle et un grand respect de soi et des autres comme êtres sexués. Sous l'angle de la justice et de l'éthique dans les rapports humains, on devrait retenir comme essentiel de sensibiliser et d'éduquer les jeunes à l'égard de l'égalité entre les personnes, de l'aliénation due aux stéréotypes sexuels et des formes d'exploitation, et ce non seulement quant à sa propre conduite sexuelle personnelle mais aussi quant à la qualité des rapports sociaux entre hommes et femmes. On reconnaît également comme valeurs les dimensions affectives, psychologiques et spirituelles qui fondent la relation homme femme, le couple et la famille et leur donnent une signification particulière. Sur le plan de la valeur accordée au savoir, une information claire et honnête sur la sexualité et les problèmes qui s'y rattachent acquiert une grande importance.

Ces valeurs universelles, en soi des valeurs morales authentiques et essentiellement chrétiennes, devraient aux yeux du Conseil, être considérées comme propres à toutes les écoles, proposées à tous les jeunes et appuyées par tous les parents.

Les valeurs et leurs dimensions religieuses

Elles n'épuisent toutefois pas la question des valeurs car la dimension religieuse qui s'y rattache fait l'objet dans les diverses confessions religieuses de positions théologiques et de règles morales particulières. En même temps, se pose le complexe problème des moyens à mettre en oeuvre pour porter ces positions théologiques et ces règles morales à la connaissance des jeunes.

Deux principes

Pour traiter ces aspect, le Conseil se laissera guider par deux principes. Le premier: les jeunes ont le droit de savoir comment s'exprime la pensée de leur Église d'appartenance sur la sexualité et l'école doit leur permettre l'accès à cette connaissance. Le deuxième: dans le contexte du pluralisme grandissant de nos écoles, s'impose le respect des options prises par les parents et les élèves en matière d'enseignement religieux.

Vu la portée de ces principes et les problèmes d'organisation qu'ils peuvent poser, il convient d'en considérer le sens réel.

Les jeunes ont le droit de savoir comment s'exprime la pensée sur la sexualité dans les Églises

Dans leur recherche de sens à leur vécu, les jeunes ont le droit non seulement qu'on leur ouvre des perspectives sur les valeurs fondamentales traitées précédemment mais également sur la pensée des Églises sur la sexualité. Les Églises attachent des valeurs particulières à certains aspects de la sexualité, par exemple la régulation des naissances, la virginité, l'avortement, les relations sexuelles hors mariage, l'indissolubilité du mariage. Elles apportent aussi une dimension spirituelle à la sexualité humaine et à l'union de l'homme et de la femme. En cela, les Églises ont apporté et apportent à l'humanité une contribution considérable sur le plan moral, religieux et même tout simplement humain. *Le Conseil est donc d'avis que les jeunes ont le droit de savoir comment s'exprime cette pensée de leur Église d'appartenance sur la sexualité. Il y a, bien sûr, la position officielle des Églises dont le sens doit être révélé clairement. Il y aussi la pensée en évolution dans les diverses communautés, les interrogations, les dilemmes, tout cela en somme que les parents comme les autres éducateurs ne peuvent éviter d'aborder avec les jeunes, surtout dans le contexte des nombreuses « familles spirituelles » en émergence et en évolution dans les Églises.*

Des problèmes d'application se posent dans un contexte pluraliste

L'école se doit donc de permettre aux jeunes l'accès à cette connaissance. La manière d'y parvenir pose des problèmes et appelle quelques précisions.

Notre système scolaire a ceci de particulier qu'il est à base confessionnelle assortie d'enseignement religieux et catéchétique formel ainsi que d'un mécanisme d'exemption de l'enseignement religieux visant à respecter la liberté de conscience dans un contexte de pluralisme grandissant des clientèles scolaires. Cette situation pose un certain dilemme lorsque vient le moment de mettre en pratique les orientations théoriques précédentes. Comment transmettre cette connaissance des valeurs religieuses sur la sexualité aux jeunes? Est-ce le devoir de tous les enseignants à travers l'ensemble des activités? Est-ce plutôt la responsabilité des chargés d'enseignement religieux?

Deux facteurs à considérer: l'intégration, l'exemption

Deux facteurs semblent éclairants dans la recherche d'une réponse à ces questions. Le premier, c'est que *l'École québécoise* et plus récemment *le Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et de l'éducation préscolaire* ainsi que *le Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, suivant en cela une recommandation du Conseil, prévoient la plus grande intégration possible du programme Formation personnelle et sociale, donc de l'éducation sexuelle, à l'ensemble des activités de l'école. En cela, on se rapproche d'une longue tradition qui prévaut dans le secteur protestant de notre système d'éducation. Le second est le droit à l'exemption de l'enseignement religieux que la loi accorde aux parents et aux élèves.

L'intégration de l'éducation sexuelle à certaines matières ou, pour le primaire, à l'ensemble des activités de l'école, pose un problème réel d'organisation en ce qui concerne l'approche des valeurs religieuses.

D'une part, à cause de la dynamique même de la classe et du contexte d'enseignement de masse, il est inévitable que des interrogations proviennent des élèves en rapport avec les dimensions religieuses de la sexualité. D'autre part, il importe de s'assurer que les réponses apportées le soient avec un sens univoque et d'une manière appropriée.

Deux hypothèses de modalités d'approche des valeurs

Dans ce contexte, le Conseil a examiné deux hypothèses quant au mode d'approche des valeurs avec les jeunes à l'école.

La première: la réflexion sur les valeurs dites universelles* incombe à l'ensemble des personnels concernés auprès de tous les enfants mais le traitement des dimensions religieuses des valeurs relève formellement et exclusivement de la catéchèse ou de l'enseignement religieux.

La seconde: en plus de la réflexion sur les valeurs universelles, l'ensemble des personnels concernés donne, sur demande, à l'ensemble des élèves une information de base sur les positions des Églises mais le cours de catéchèse ou d'enseignement religieux demeure le lieu d'approfondissement et de promotion des valeurs à incidences religieuses.

Aspects communs des deux hypothèses

Ces deux hypothèses ont deux caractéristiques communes: les valeurs fondamentales sont traitées par tout le personnel impliqué; le cours de catéchèse ou d'enseignement religieux se présente comme le lieu formel et exclusif d'approfondissement des valeurs religieuses.

La seconde hypothèse: sa différence . . .

La seconde diffère sur un point: lorsqu'il s'agit des dimensions religieuses des valeurs reliées à la sexualité, l'ensemble du personnel concerné dispense une simple information de base sans toutefois en faire aucunement la promotion ou l'approfondissement, mission réservée alors à la catéchèse ou à l'enseignement religieux.

sa valeur . . .

Par cette différence, la seconde hypothèse apparaît à prime abord comme la plus naturelle dans le contexte de l'intégration des activités ou des matières et du libre échange qui s'ensuit, et de façon souvent imprévisible, entre les élèves et les enseignants. On peut donc, en principe du moins, concevoir que chaque éducateur, dans une approche large, non militante et respectueuse, transmette une information de base sur les dimensions religieuses des valeurs qui ont trait à la sexualité.

et ses limites.

Mais ceci ne garantit en aucune façon que le traitement de cette information soit fait par tous dans le respect de l'orthodoxie. On peut douter en effet que tous et chacun puissent transmettre cette information d'une manière univoque et avec l'attitude requise. Il y a risque aussi, dans le contexte du pluralisme et de l'application du droit à l'exemption de l'enseignement religieux, de provoquer une ambiguïté néfaste pour le climat de confiance nécessaire à l'action éducative de l'école.

---

* Voir plus haut

La première hypothèse: ses limites . . .

La première hypothèse se prête moins facilement, d'un certain point de vue, à la réalisation des activités intégrées. Elle implique que des interrogations des élèves sur les dimensions religieuses soient reçues dans un cours à caractère profane et reportées à un autre moment au cours de catéchèse ou d'enseignement religieux. Ceci implique que les intervenants du primaire et du secondaire, ceux de ce niveau notamment, se concertent vraiment. Il faudra aussi une adaptation éventuelle des contenus de programmes d'enseignement religieux pour les deux niveaux.

La première hypothèse: ses avantages

Par contre, la première hypothèse a le mérite de posséder une orientation qui ne laisse aucune équivoque. Elle respecte les valeurs universelles. Elle garantit aux parents qui laissent leur enfant inscrit au cours de catéchèse ou d'enseignement religieux qu'il reçoive un enseignement et une formation adéquats sous les soins d'un personnel préparé plus formellement à cette fin. Elle respecte les différences et permet que se réalise sans ambiguïté le rôle propre de l'enseignement catéchétique dont l'un des traits est, au-delà de l'information, de proposer formellement des valeurs religieuses, d'en faire la promotion et d'influencer concrètement l'agir personnel en un sens donné. Elle peut aussi éviter que se sentent récupérés ceux qui ont demandé et obtenu l'exemption de l'enseignement religieux. Elle permet tout de même, en dépit des limites évoquées précédemment, que le titulaire du primaire traite immédiatement les questions soulevées sous l'angle religieux si aucun élève n'est exempté de l'enseignement religieux.

Le Conseil retient donc la première hypothèse

Une telle orientation respecte l'esprit de la recommandation récente du Conseil sur la confessionnalité scolaire[5], recommandation mettant l'accent sur le vécu des écoles et le choix entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Le Conseil retient donc la première hypothèse.

Cette orientation va dans le sens d'une réelle formation morale

Cette orientation, tout comme la précédente à certains égards, va dans le sens d'une *formation morale authentique reliée à la sexualité, formation qui consiste à fournir aux jeunes d'une manière appropriée les éléments pouvant éclairer leur jugement et leur permettre des décisions personnelles autonomes et responsables.* Elle a aussi l'avantage de permettre à toutes les clientèles de se retrouver à l'aise à des moments différents et dans un contexte approprié.

Par ailleurs, le Conseil souligne en passant qu'il ne retient pas l'approche moralisatrice et contraignante que certains préconisent pour inculquer les valeurs. *Il est convaincu qu'une vraie éducation morale en matière de sexualité doit être éclairée, humanisante, pour soi et pour les autres, axée sur des valeurs signifiantes, librement choisies et porteuses d'engagement personnel et social.*

---

5 Conseil supérieur de l'éducation, *La confessionnalité scolaire*, recommandation au Ministre, adoptée le 27 août 1981. 85 p.

En résumé:

En résumé, le Conseil exprime donc la position suivante:

— *L'éducation sexuelle doit se faire d'abord en référence aux valeurs morales et humanistes les plus généralement reconnues et acceptées dans notre milieu.*

— *Ces valeurs se fondent notamment sur le principe d'une approche positive de la sexualité, sur la référence à des vertus de justice et d'égalité, sur le respect de l'intégrité physique et morale de la personne et sur la qualité de la relation interpersonnelle sur tous les plans.*

— *Dans le contexte pluraliste grandissant des écoles, les activités de catéchèse ou d'enseignement religieux doivent être les lieux d'information, d'approfondissement et de promotion des valeurs religieuses liées à la sexualité.*

— *Une formation morale authentique quant à la sexualité doit se fonder sur la connaissance par les jeunes des facteurs signifiants permettant d'éclairer leur jugement, d'agir avec autonomie et responsabilité.*

2.3 La nécessité de l'éducation sexuelle aux divers niveaux

Le Conseil ayant pris position sur la valeur et l'importance de l'éducation sexuelle dans la formation des jeunes, il veut maintenant indiquer où il la situe dans le développement de l'enfant. Il veut aussi apporter des considérations sur la portée de l'obligation qu'il y attache pour le milieu scolaire.

Le développement psychosexuel: un continuum . . .

La sexualité est partie intégrante de la personne humaine tout au long de son existence. Elle accompagne chacune des étapes du développement humain, influence l'équilibre de la croissance psychologique et la formation de la personnalité. La saisie positive ou négative de son identité comme garçon ou fille, l'appropriation des modèles sexuels et l'expérimentation des états affectifs liés à la sexualité, voilà, notamment, quelques facteurs qui sont présents tout au long du continuum de croissance de l'enfant.

qui appelle un continuum éducatif de la maternelle au secondaire

À cause du caractère ininterrompu de ce continuum et des besoins des jeunes à chaque étape de leur croissance, de la petite enfance à l'adolescence en passant par la prépuberté et la puberté, le Conseil est d'avis que l'action éducative sur le plan sexuel devrait être continue de la maternelle au secondaire, dans le respect évidemment du développement psychologique, affectif et social des jeunes.

Aux yeux du Conseil, une éducation sexuelle suivie et bien conduite aux diverses étapes du développement des jeunes vaut éminemment mieux qu'un dangereux laisser-aller qui laisse les jeunes quasi sans soutien éducatif, aux prises avec les influences malsaines, les valeurs contradictoires, les pratiques aliénantes et les questions sans réponse véritable d'un milieu social en pleine évolution.

Les programmes doivent-ils être obligatoires?

Reste à savoir si cette éducation sexuelle, nécessaire en soi, doit se réaliser à travers des programmes obligatoires ou non à tous les niveaux.

Opinions partagées

Sauf pour les irréductibles qui préconisent le rôle exclusif de la famille, l'unanimité semble se faire pour le caractère obligatoire de l'éducation sexuelle au secondaire. Pour le primaire et la maternelle, les opinions sont davantage partagées selon les données que peuvent révéler diverses informations. Toutefois, ces informations indiquent que les parents ayant un ou des enfants à un niveau donné (maternelle ou premier cycle du primaire) optent majoritairement pour l'éducation sexuelle à ce niveau ou à ce cycle[6].

Diverses hypothèses

Devant cette situation, diverses hypothèses peuvent être envisagées:

- hypothèse d'un programme défini et rendu intégralement obligatoire par le ministère de l'Éducation pour tous les niveaux dans un cadre unique d'application;
- hypothèse d'un programme ministériel proposant des objectifs sur une base non obligatoire laissant les milieux libres soit de les adopter ou de les modifier, soit de ne pas offrir du tout l'éducation sexuelle, soit de la donner seulement à certains groupes d'élèves avec l'accord de leurs parents;
- hypothèse d'un programme défini et rendu obligatoire par le Ministère mais avec possibilité d'adaptation locale et de souplesse dans les modalités d'application.

La première hypothèse: à rejeter

La première hypothèse constitue une approche trop rigide qui laisse insuffisamment de place aux caractéristiques qu'on voudrait apporter au projet éducatif local. Elle pourrait avoir pour effet de restreindre la participation et la motivation des parents et des enseignants envers le programme et de susciter inutilement de nouvelles résistances. Le Conseil est donc d'avis qu'il faut la rejeter.

La deuxième hypothèse: séduisante mais trop aléatoire et trop risquée par rapport aux besoins des jeunes

La deuxième hypothèse est séduisante a priori sous l'angle d'une décentralisation quasi totale et d'une autonomie complète de chaque patelin. Il n'est pas assuré toutefois qu'elle suffise à imprimer un mouvement réel et décisif à l'ensemble du Québec vers un service éducatif minimum à tous les jeunes du Québec.

En effet, depuis dix ans, les commissions scolaires, les écoles et les parents vivent justement sous un régime assez semblable où, dans un cadre expérimental et facultatif fourni en 1971 par le Ministère, les milieux pouvaient organiser localement des activités d'éducation sexuelle. L'enquête faite par le Ministère au printemps 1980 indique une réalité qui progresse, certes, mais à un rythme assez lent: seulement 48 commissions scolaires sur les 168 répondantes, soit 28,5% de l'ensemble, s'étant donné des programmes locaux d'éducation sexuelle.

---

6 C'est ce que révèle notamment un sondage fait dans l'Estrie.

La conséquence de cette situation: plusieurs générations de jeunes risquent de ne recevoir que peu ou pas d'éducation sexuelle et d'être laissés quasi à eux-mêmes et à l'école de la rue à cet égard. Cette éventualité est inconciliable avec les vues du Conseil sur l'importance et la nécessité de l'éducation sexuelle énoncées précédemment. Une autre voie est donc à rechercher.

La troisième hypothèse: un compromis valable à retenir

La troisième hypothèse peut devenir un compromis valable entre les impératifs du service éducatif que l'État doit assurer à l'ensemble des jeunes et la personnalité que chaque milieu voudrait y apporter. Elle a le mérite de maintenir constante l'obligation d'agir, de supporter ou d'encourager l'implication des parents et de respecter une marge de manoeuvre minimale des divers milieux.

Le Conseil retient donc cette hypothèse. Il traitera des conditions de son application au chapitre III. Il souligne cependant que les programmes du primaire devraient être définis sur une base de cycles et non de degrés ou de classes afin de permettre justement la souplesse requise, les exigences de l'intégration des activités et les rythmes d'application. Ces programmes, aux divers niveaux, devraient donc pouvoir faire l'objet d'enrichissement, d'adaptation ou de transformation selon la volonté du milieu mais à une condition: ne jamais sacrifier les exigences d'une éducation sexuelle globale telle que déjà définie précédemment. Rappelons que ce concept global suppose qu'on ne se limite pas à une approche purement informative sur la génitalité mais qu'on débouche sur les aspects affectifs, psychologiques, sociaux et moraux qui donnent sa pleine valeur à l'éducation sexuelle.

En résumé:

En résumé, le Conseil est d'avis;

— *que l'éducation sexuelle, dans un continuum de croissance, est nécessaire pour tous les enfants, de la maternelle au secondaire, même s'ils connaissent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage;*

— *que les programmes, les activités pédagogiques et les divers intervenants doivent, ce faisant, respecter le développement psychosexuel, affectif et social des jeunes;*

— *qu'on doit considérer comme essentiel le service éducatif à assurer par l'État à tous les jeunes en matière d'éducation sexuelle;*

— *que soit retenue l'orientation d'un programme ministériel obligatoire dans ses objectifs mais laissant possibilité d'adaptation locale avec les parents et les enseignants et souplesse dans les modalités d'application;*

— *que le programme du primaire doit être défini par cycles afin de permettre la souplesse requise par les rythmes d'application et par les exigences de l'intégration des activités;*

— *que les programmes d'éducation sexuelle puissent être adaptés, enrichis, selon les volontés du milieu mais dans le respect du concept global d'une véritable éducation sexuelle.*

CHAPITRE III — Les conditions d'implantation et d'application des programmes d'éducation sexuelle

Un nouveau défi

La perspective de la généralisation de l'éducation sexuelle à l'ensemble des écoles du Québec représente un nouveau défi qu'on ne pourra relever que par un souci très particulier accordé aux conditions d'implantation et d'application.

Ce défi concerne au même titre tout le programme Formation personnelle et sociale dont l'éducation sexuelle fait partie intégrante.

qui exige des conditions d'implantation et d'application appropriées

Il serait illusoire de croire que ce programme ne diffère pas des autres et qu'il suffise de compter sur les moyens traditionnels pour que s'opèrent, comme par enchantement, et l'emballement du milieu et la mise en place des moyens requis. En effet, ce programme remet en cause trop de choses — des attitudes de chacun aux moyens pédagogiques, de l'enseignement de masse au respect de chaque enfant, de la préparation formelle des intervenants aux difficultés de concertation, des niveaux de responsabilité aux marges de manoeuvre à conserver — pour que le désir d'en faire un succès ne s'accompagne de la cohérence des moyens mis en oeuvre.

À partir des considérations des chapitres précédents et des données recueillies notamment à travers les expériences locales, le Conseil identifiera maintenant brièvement certains aspects de la problématique de l'application d'un programme d'éducation sexuelle et suggérera quelques pistes d'action concrètes.

3.1 La préparation des intervenants

Une nécessité plus grande que pour d'autres programmes

Plus que pour tout autre programme peut-être, se pose la nécessité d'une préparation adéquate des intervenants: commissaires, parents, directions et autres personnels scolaires. Elle s'articule, selon le cas, surtout autour de l'information essentielle et adéquate à posséder et à rendre disponible au bon moment, autour des attitudes positives à susciter et à développer et enfin autour de la formation pédagogique requise.

3.1.1 Les parents

Les parents: leurs attitudes, leurs besoins multiples

Avant de s'engager dans quoi que ce soit, les parents veulent connaître les fondements et les contenus des programmes, les activités pédagogiques retenues et le matériel utilisé. Ils désirent être consultés et voir leurs organismes (v.g. comités d'école, comités de parents) mis dans le coup. Ils craignent parfois d'en arriver à un niveau d'information inférieur à celui de leurs enfants sur la sexualité et de voir ainsi diminuer leur capacité de communication avec leurs enfants.

Bref, de leur côté se posent des besoins considérables d'information, de clarification, d'appui psychologique, de considération, de garanties d'ordre moral, d'animation, de participation.

3.1.2 Les personnels enseignant et non enseignant

Parmi les personnels: les besoins prioritaires de l'enseignant

Sous l'angle de l'intégration de l'éducation sexuelle à l'ensemble des activités de l'école et du travail pluridisciplinaire, les personnels enseignant et non enseignant ont également des attentes et des besoins très spécifiques. C'est le cas pour certains professionnels non enseignants appelés à collaborer mais surtout pour les enseignants à qui il reviendra d'assumer les nouveaux programmes en classe.

Les enseignants sentent le besoin de bien comprendre les programmes d'études et le développement psychosexuel des jeunes avant d'agir, d'où un problème d'information, de recyclage ou de perfectionnement. Ils aspirent à une bonne marge de manoeuvre quant au moment et aux modalités de travail avec les jeunes. Ils veulent être mis à contribution pour l'adaptation des programmes. Ils souhaitent un soutien pédagogique adéquat et l'aide de ressources externes.

Bref, des besoins multiples de compétence professionnelle, de marge de manoeuvre et de support pédagogique et technique.

3.1.3 Les commissaires et les directions

Le rôle premier des commissaires et des directions

Pour qu'une action éducative reçoive le support requis, il importe au plus haut point que les autorités diverses puissent assumer leurs responsabilités pleinement.

Les commissaires au niveau des commissions scolaires et les directeurs dans leur école ont à cet égard un rôle premier à jouer, étant, le cas échéant, soit au coeur des décisions politiques à prendre, soit responsables de l'organisation concrète et du suivi à donner à l'action éducative. L'image qu'ils projettent, l'ouverture qu'ils manifestent, l'engagement qu'ils démontrent, voilà quelques aspects qui peuvent influencer directement les initiatives locales.

À cette fin, il leur faut tous les éléments d'information pouvant éclairer leur action. Ils doivent aussi pouvoir exercer vraiment leurs responsabilités comme mandataires de la population. Ils doivent aussi, jouer à fond leur rôle de liaison, de coordination, d'animation et d'organisation.

3.2 La concertation

La concertation: condition essentielle de succès

Les commentaires recueillis dans certains milieux ayant expérimenté, sur des périodes variables, des programmes d'éducation sexuelle mettent en évidence qu'*une part considérable du succès obtenu dépend de la concertation entre tous les intervenants tant avant et pendant les activités qu'après celles-ci au moment de l'évaluation.*

Cette concertation repose sur de nombreux facteurs et s'actualise tout au long du processus d'implantation et d'application des programmes: information préalable des commissaires, des directions, des parents et des enseignants sur les orientations du programme; climat de confiance à créer; recherche des moyens de dispenser l'éducation sexuelle dans le plus grand respect de l'enfant; complémentarité et coordination de l'équipe pluridisciplinaire (parents, enseignants, infirmières, autres personnes ressources), notamment au moment de l'adaptation des programmes et de la détermination des modalités de leur mise en oeuvre. Cette concertation visera aussi à éviter les contradictions entre les intervenants (v.g. en biologie, en formation personnelle et sociale, en enseignement religieux ou moral) et à favoriser la communication entre eux.

3.3 Quelques lignes d'organisation

Passer des grands principes aux moyens concrets

Au-delà des groupes à animer, de la concertation à réaliser et de la préparation générale des intervenants, les modalités concrètes de l'organisation pédagogique conservent une importance de première grandeur. Les aspects en sont multiples et l'on ne peut ici en faire une étude exhaustive. Qu'il suffise de souligner quelques lignes directrices.

Un projet à intégrer, à supporter et à superviser

Il serait capital d'abord que le programme Formation personnelle et sociale*, donc de l'éducation sexuelle qui s'y insère, soit situé d'une façon précise dans l'ensemble du projet éducatif de l'école, surtout au primaire où l'intégration pose des exigences inédites au milieu scolaire et où le sentiment de responsabilité collective doit prévaloir. Car le régime pédagogique de ce niveau, tout en laissant les objectifs des programmes obligatoires, ne fixe pas de temps structuré à la grille horaire: il prévoit que l'on exploitera l'ensemble des activités de l'école pour atteindre les objectifs fixés, ce qui suppose une planification et une supervision très particulières. Il importe ensuite de se donner le temps de bien préparer le projet local d'éducation sexuelle. Il faudra aussi évaluer ponctuellement le degré de réalisation des objectifs et ajuster les activités en conséquence. On veillera aussi à la meilleure continuité de l'action pédagogique dans l'affectation des ressources humaines d'une année à l'autre.

L'encadrement pédagogique sera capital

L'enseignant demeure au centre de l'activité pédagogique. Règle générale, c'est l'enseignant, tant au primaire qu'au secondaire, qui sera porteur du projet quotidiennement et lui assurera continuité et cohérence. Mais la disponibilité de personnes ressources complémentaires (infirmière, sexologue, animateur de pastorale, etc.) assurera une approche pluridisciplinaire du programme. Le rôle des conseillers

---

* Pour les fins du présent avis, le Conseil n'a traité que d'un des volets de ce programme: L'éducation sexuelle. Les autres volets justifieraient aussi une attention toute particulière.

pédagogiques ou des «agents multiplicateurs» rendus disponibles, selon le cas, par le Ministère ou les commissions scolaires, permettra notamment une compréhension univoque des programmes, une animation adéquate, un encadrement minimum et un support dont l'absence pourrait compromettre sérieusement le succès des interventions.

De plus, il faut souligner le rôle fondamental des directions d'école, lesquelles auront un rôle important à jouer dans la répartition des tâches, la prévision des formules de travail pluridisciplinaire, la supervision et l'évaluation des activités ainsi que la communication avec les parents.

L'outillage requis pour les enseignants ...

Dans l'ordre des moyens plus techniques, il semble évident que les enseignants ont un besoin réel de guides pédagogiques, de moyens audio-visuels (films, diaporamas, cassettes, textes, etc.).

et pour les parents

Du côté des parents, on réclame souvent de la documentation sur les programmes, un guide pédagogique pouvant les aider à conjuguer leurs efforts à ceux de l'école ou encore des possibilités concrètes d'accroître leurs connaissances quant à l'éducation sexuelle de leurs enfants. Certains réclament aussi de pouvoir assister aux cours d'éducation sexuelle avec leurs enfants ou de recevoir au préalable les informations requises sur ces cours.

En résumé:

De ce bref survol des besoins et des attentes reliés aux conditions d'implantation des programmes d'éducation sexuelle, le Conseil résume sa pensée et énonce quelques recommandations:

Le Conseil est d'avis:

— *que l'éducation sexuelle, plus que pour tout autre programme, nécessitera des conditions particulières d'application si l'on veut assurer sa compréhension, sa généralisation et son succès;*

— *qu'il faudra accorder une priorité à l'animation générale du milieu, à la formation des intervenants, à la concertation et à la pluridisciplinarité, au respect des responsabilités de chacun et à la disponibilité des moyens techniques;*

— *qu'il faudra un cadre d'organisation assurant un bon climat de travail, une bonne intégration du programme au projet éducatif de l'école, une continuité de l'action éducative, une supervision et un support pédagogique adéquats;*

— *que les parents notamment devront recevoir une assistance toute particulière pour cheminer avec leurs enfants et l'école.*

Il recommande donc:

Priorité

1- Que le programme Formation personnelle et sociale intégrant l'éducation sexuelle soit considéré comme un programme prioritaire par le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement.

Implantation:*

2- Que le ministère de l'Éducation, sans négliger pour autant les autres programmes, affecte des ressources humaines, financières et techniques adéquates à l'implantation du programme Formation personnelle et sociale, notamment pour l'éducation sexuelle: qu'à cette fin:

2.1 il mette, par ses directions régionales, des agents d'information et d'animation au service des commissions scolaires, des personnels des écoles et des parents afin de les aider à acquérir une compréhension adéquate du sens, de la valeur et de l'importance d'une éducation sexuelle authentique;

2.2 il favorise concrètement l'affectation planifiée par les commissions scolaires de personnes ressources, par exemple les conseillers pédagogiques, les sexologues, comme support aux enseignants; qu'à cette fin, il rationalise l'utilisation des personnes en tenant compte des règles d'affectation et des mises en disponibilité;

2.3 il voit à ce que des moyens appropriés, notamment la télécommunication (Télé-université, Radio-Québec, cours par correspondance, etc.), les moyens audio-visuels en général ainsi que des documents d'information simples, facilement accessibles et peu coûteux soient mis au service des parents, des enseignants et des autres intervenants en vue de leur formation, de leur perfectionnement ou de leur recyclage.

3- Que le ministère de l'Éducation accorde une période de temps suffisante (jusqu'à deux ans après le lancement officiel du programme) aux milieux scolaires pour la préparation planifiée de leur projet local d'éducation sexuelle.

4- Que l'implantation, à toutes ses phases, laisse une large place aux parents et rejoigne aussi tous les agents d'éducation et mette à contribution l'éclairage de spécialistes tels que les sexologues.

*5- Que l'équipe école** détermine le plan d'application du programme au niveau de l'école; qu'elle prévoit conséquemment les modalités appropriées quant à l'affectation des tâches, à la coordination requise et à la mise en oeuvre des activités pédagogiques.*

---

* Implantation signifie, dans le langage des réseaux, la phase préparatoire à l'application des programmes en classe.

** Ou, éventuellement, le Conseil d'orientation de l'école.

Application du programme

6- Que le ministère de l'Éducation soutienne les commissions scolaires dans la recherche de modèles d'interventions pédagogiques, notamment sous l'angle de l'intégration à l'ensemble des activités et au projet éducatif, et qu'il en assure la diffusion; qu'il accorde un soin particulier à la pluridisciplinarité comme principe directeur du mode d'application du programme.

7- Que le ministère de l'Éducation fasse le nécessaire pour que deviennent disponibles en même temps les programmes et les guides pédagogiques pour les enseignants ainsi que le matériel utilisé par les élèves; que l'on apporte une attention spéciale à l'instrumentation pour les enfants souffrant de déficience mentale moyenne.

8- Que l'on maintienne disponibles les ressources humaines et financières requises, autant pour l'application que pour l'implantation des programmes.

9- Que les parents puissent connaître de façon appropriée le contenu et les modalités des cours d'éducation sexuelle et qu'ils aient, par exemple, par un guide qui leur est destiné, les moyens de cheminer avec leurs enfants à travers l'action de l'école ou, hors de ce cadre, dans la vie familiale courante.

Évaluation

10- Qu'une évaluation continue de l'application du programme d'éducation sexuelle soit faite à l'école afin de remédier sans délai aux problèmes rencontrés.

Éducation permanente

11- Que des moyens appropriés d'éducation permanente soient rendus constamment disponibles pour les parents, les personnels scolaires et la population en général concernant l'éducation sexuelle. À cette fin, que l'on crée une banque de données sur l'éducation sexuelle, qu'on la rende aisément accessible et qu'on multiplie les possibilités de disposer de moyens tels que les cours, les séminaires, les conférences, les ouvrages de base en bibliothèque, les films, les enregistrements audio-visuels, les émissions de radio et de télévision.

OUVRAGES CONSULTÉS

- Association féminine d'Éducation et d'Action sociale (AFEAS) — Prise de position du congrès d'orientation — Août 1981.
- Conseil du statut de la femme, *Commentaires relatifs au document de travail sur l'éducation sexuelle présenté par la Direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Éducation en novembre 1980.*
- Conseil des affaires sociales et de la famille, *L'éducation sexuelle à l'école: une nécessité,* mai 1981.
- Centrale de l'enseignement du Québec, *Éducation sexuelle: Levons l'interdit,* janvier-février 1980.
- Comité épiscopal de l'éducation, Assemblée des évêques du Québec, *Une approche pastorale de l'éducation sexuelle,* 1981.
- Association des sexologues du Québec, *Positions officielles de l'A.S.Q. sur le dossier éducation sexuelle,* 1981.
- Association des parents catholiques du Québec, *Texte de conférence de presse à propos d'un programme de sexologie dans les écoles primaires et secondaires,* mars 1981.
- Fédération des commissions scolaires du Québec, *L'Éducation sexuelle dans les écoles: une éducation à l'amour,* mai 1980.
- Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, *L'Éducation sexuelle dans les milieux scolaires catholiques du Québec,* janvier 1976.
- Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, *L'Éducation sexuelle dans les écoles protestantes du Québec,* 1978.
- André Rousseau, Ministère de l'Éducation, *Éducation sexuelle,* Lettre adressée aux présidents et aux directeurs généraux des commissions scolaires, février 1981.
- Ralliement des parents du Québec. *Dossier sur le programme de cours de sexualité dans les écoles du Québec,* 1981.
- Ministère des Affaires sociales, *Données recueillies auprès des chargés régionaux du ministère des Affaires sociales pour le programme d'information prévention en milieu scolaire,* 1981.
- Ministère de l'Éducation, *Programme de formation personnelle et sociale, Analyse des programmes d'éducation sexuelle élaborés localement par les commissions scolaires,* avril 1980.
- Ministère de l'Éducation, *Situation actuelle et situation désirée en regard de l'éducation sexuelle, Résultats d'une enquête menée auprès des Commissions scolaires du Québec,* octobre 1980.
- Secrétariat québécois de l'Année internationale de l'enfant, *L'Année internationale de l'enfant au Québec, Et après?,* novembre 1979.
- Jean-Robert Langlois, René Lefebvre et René Hivon, Comité de parents de la Commission scolaire de Sherbrooke, *Rapport final présentant les résultats de la consultation portant sur l'éducation sexuelle, tenue auprès des parents ayant des enfants dans les écoles de la Commission scolaire de Sherbrooke,* février 1981.

- Claire Blanchet-Lamontagne, *Le développement sexuel du déficient mental*, novembre 1980.
- **École polyvalente Paul-Hubert**, Rimouski, *Conclusions suite à un questionnaire complété par 216 filles (élèves) de l'école relativement aux attitudes des garçons et du personnel masculin vis-à-vis les filles en général*, 1981.
- Lise Charest, Inf., *Résultats d'une recherche faite par le Comité de la santé mentale du Québec à la demande du sous-ministre des Affaires sociales sur la question de la stérilité des déficients mentaux*, 1979.
- Coupures de presse et articles de journaux et de revues divers.
- Comité de parents, Commission scolaire de Trois-Rivières, *Recommandations sur l'éducation sexuelle*, 1981.

Les compressions budgétaires et l'avenir des universités

Recommandation au ministre de l'Éducation, adoptée à la 256e réunion du Conseil, novembre 1981

Introduction

Le Conseil supérieur de l'éducation et sa Commission de l'enseignement supérieur ont jusqu'ici orienté leurs réflexions et leurs travaux sur les besoins exprimés par la population en matière d'accès aux études supérieures ou de perfectionnement et sur les actions entreprises par les universités pour répondre à ces besoins. C'est pourquoi les interventions du Conseil, ces dernières années, ont porté sur l'émergence d'attentes nouvelles, à la fois précises, impératives, et de plus en plus diversifiées qui découlent notamment de l'augmentation rapide des clientèles et qui sollicitent l'université à assumer des fonctions multiples. Le Conseil et sa commission ont aussi traité de l'aspect social du rôle des universités, des méthodes d'action pédagogique, des paramètres de la formation initiale et de la formation fondamentale et ont proposé quelques orientations.

Le dynamisme des universités, leurs possibilités d'innovation et d'adaptation aux changements doivent pouvoir compter sur des ressources financières adéquates. Les efforts déployés par le gouvernement du Québec, au cours des dernières décennies, pour allouer à l'enseignement supérieur une part suffisante des budgets publics ont permis l'établissement et la progression d'un réseau d'institutions en vue d'offrir les biens et les services que requiert le développement de la collectivité québécoise.

L'inflation galopante des coûts et le taux de croissance des dépenses par rapport au budget global affecté à l'éducation et par rapport au revenu national appellent l'exercice par les pouvoirs publics d'un contrôle plus strict sur le volume et l'utilisation des ressources allouées aux diverses institutions d'enseignement. Les compressions budgétaires imposées aux universités pour 1981-1982 et les règles de financement annoncées pour les trois prochaines années visent sans doute à introduire plus de rationalisation dans le développement des activités universitaires; mais, à cause de leur ampleur et de la rapidité avec laquelle elles sont appliquées, elles risquent de compromettre la portée des efforts collectifs consentis pour favoriser l'accès aux études universitaires et la poursuite d'objectifs éducatifs, culturels et sociaux qui ne peuvent que bénéficier à l'ensemble de la société.

Dans une telle conjoncture, le Conseil ne peut ignorer les répercussions des dernières compressions budgétaires annoncées par le ministre de l'Éducation sur les activités de formation et de recherche à l'université et sur de récents projets mis de l'avant pour répondre à de nouveaux besoins. Il ne lui appartient pas de proposer un nouveau système de financement des institutions d'enseignement supérieur ni d'évaluer le taux de « rentabilité » des dépenses engagées ou des actions entreprises. À l'heure des choix difficiles et des jugements de valeur qui s'imposent, il croit devoir situer le problème au niveau des paramètres qui présideront à l'allocation des ressources. Ces paramètres devront favoriser l'accès aux études supérieures et permettre la réorientation et l'innovation des activités de formation et de recherche qui répondent davantage aux besoins des citoyens.

1. L'université et son financement

Le système d'allocation des ressources aux universités repose sur une méthode de calcul appelée « méthode historique ». Elle consiste essentiellement, pour une année donnée, à faire la somme des dépenses admissibles à la subvention de l'année précédente et à l'indexer selon un taux annuel d'accroissement des coûts. Ce nouveau montant est ajusté en tenant compte de la variation des clientèles. On déduit ensuite les revenus admissibles, essentiellement les frais de scolarité. Le montant ainsi obtenu devient la subvention de fonctionnement à accorder à chaque université.

En outre, d'autres sommes sont ajoutées pour répondre à des cas particuliers.

Appliqué depuis 1971-1972, ce système a prévalu sans modifications importantes jusqu'en 1978. C'est alors qu'un changement majeur est intervenu, à savoir une réduction substantielle du financement des nouvelles clientèles, si bien qu'en 1981-1982, celles-ci ne sont plus subventionnées qu'à un faible pourcentage[1].

Les dépenses de fonctionnement des universités sont, pour la plus grande partie, assumées grâce aux subventions de l'État. Ainsi, le gouvernement du Québec accorde aux universités, pour les seules fins de leur fonctionnement en 1981-1982, 820 millions de dollars auxquels s'ajoutent d'autres revenus. L'importance de cette somme traduit de façon éloquente l'effort considérable soutenu par le Québec pour développer son réseau universitaire. Cependant, ce montant de 820 millions se situe en deçà de ce qu'aurait été la somme des subventions si on avait reconduit la méthode de calcul utilisée jusqu'ici et si on avait maintenu l'indexation au coût réel. En effet, la progression normale, incluant l'indexation conséquente aux dispositions des conventions collectives, aurait dû permettre de compter sur un montant total d'environ 900 millions de dollars pour l'ensemble du réseau. Or, le gouvernement accorde un accroissement de 6,9% par rapport à l'an dernier, ce qui porte la subvention à 820 millions: d'où le manque à gagner ou « la coupure » de l'ordre de 80 millions de dollars. L'ampleur de cette compression est fort lourde de conséquences. Qu'adviendra-t-il aux établissements universitaires s'ils accusent, comme cela se dessine, des déficits, par surcroît considérables?

En termes de politique de développement universitaire, le faible financement des nouvelles clientèles, entre autres, signifie-t-il que, pour le ministère de l'Éducation, l'enseignement supérieur a presque atteint sa vitesse de croisière? De toute façon, cette mesure de « décélération » a ouvert une brèche importante dans le plan de financement universitaire, pénalisant surtout les jeunes universités en expansion et des groupes de clientèles, tels les jeunes de milieu économiquement faible et les adultes, pour lesquels les portes de l'université venaient tout juste de s'ouvrir ou s'ouvraient davantage.

Les montants déjà mentionnés sont, en chiffres absolus, très importants mais ils ne disent pas tout. C'est pourquoi on tente de les mettre en rapport tantôt avec le budget global du gouvernement, tantôt avec ce qu'ils étaient il y a dix ou quinze ans, ou encore avec le produit intérieur brut. On peut aussi, comme l'a fait le ministère de l'Éducation, établir des indices de comparaison avec l'Ontario ou avec tout autre État pour mesurer l'effort financier relatif du Québec en vue d'assurer le développement de ses universités. La démarche comporte un certain intérêt: elle peut aider à **situer** mais non pas à **juger**, étant donné qu'elle néglige, entre autres, les caractéristiques propres du réseau universitaire québécois et des institutions qui le composent.

Sans dénier toute signification à ce type d'analyse, on doit rester très conscient du caractère approximatif d'une semblable opération car on ne peut évaluer à leur juste mesure, dans des contextes peu comparables, tous les facteurs de différenciation entre les situations observées, tels le taux d'augmentation annuelle de la population étudiante, l'insuffisance des biens et des services offerts à la clientèle... Il semble plus pertinent et plus significatif de faire ressortir ce que traduisent les données numériques en termes de politique gouvernementale, car ce sont des indicateurs précieux de la volonté de poursuivre certaines finalités, certains objectifs, ou d'y renoncer, de développer certains secteurs d'activités inscrits comme prioritaires jusqu'ici ou d'en réduire l'importance.

1. Entre 0 et 4% d'augmentation, les nouvelles clientèles sont subventionnées à 25%; jusqu'à 8%, elles le sont à 50%; si l'augmentation est supérieure à 8%, elles sont financées à 75%.

2. Pourquoi subventionne-t-on les universités?

Traditionnellement garantes d'un savoir et d'une culture que leur ésotérisme mettait à l'abri des interventions séculières, les universités du 20e siècle et les universitaires sont de plus en plus associés aux processus de planification et de développement mis en place par les gouvernements modernes. Ces derniers, sachant bien que l'avenir d'une collectivité est orienté d'abord par son développement social, économique, culturel et scientifique, en ont tiré les conclusions qui s'imposent quant aux moyens à prendre pour permettre ce développement et le favoriser. De fait, les universités québécoises ont joué un rôle important dans l'essor et le progrès qu'a connus le Québec depuis le début des années 60. Dans la mesure où l'on souhaite des emplois plus nombreux et plus intéressants, une technologie plus avancée et moins déshumanisante, une médecine plus alerte, des loisirs plus et mieux organisés, des cadres compétents dans les entreprises, les politiques qui soutiennent ces mesures doivent prendre appui sur les fonctions qu'assument actuellement les institutions universitaires. Celles-ci contribuent pour une part non négligeable à la « rentabilité socio-économique », sans pour autant renier la dimension gratuite de leur démarche vers l'accès au savoir.

On conviendra facilement que l'accession de clientèles de plus en plus nombreuses ajoute aux responsabilités de l'université en matière de formation professionnelle et de promotion collective. Depuis quelques décennies, de nouveaux concepts, comme ceux de société éducative et d'éducation permanente, tendent à confirmer la fonction sociale de l'université, à en diversifier et à en étendre le rôle traditionnellement reconnu. Des citoyens jadis exclus ou non intéressés sont désormais inscrits à des programmes à la préparation desquels ils ont eux-mêmes participé. L'université a acquis ainsi une « rentabilité socio-économique », en devenant l'un des promoteurs les plus importants de ce mouvement d'ensemble qui rejoint le développement de la personne et la formation du citoyen. Pour les États modernes, tout spécialement en Occident, subventionner les universités, c'est entre autres favoriser l'éducation des adultes et le recyclage des professionnels, c'est avant tout se donner des garanties pour l'avenir.

Depuis les années 60, le Québec vit intensément cette double aventure de l'université à vocation socio-économique et à vocation socio-éducative. Cependant, compte tenu de la situation préalable du système universitaire québécois avant 1960, le gouvernement a dû investir davantage pour colmater des brèches historiques dans le développement de l'enseignement supérieur. C'est ainsi que l'État québécois tient depuis vingt ans le pari de l'université moderne, tout en maintenant deux objectifs prioritaires: l'accessibilité et le rattrapage.

L'accessibilité vise d'abord le retard accusé de la scolarisation. En même temps qu'on tente de hausser le pourcentage de détenteurs d'un diplôme universitaire, on s'efforce de supprimer les obstacles historiques qui freinaient le développement de l'enseignement supérieur: barrières d'âge, barrières géographiques, barrières économiques et sociales. Autant le Conseil se refuse à voir dans l'accessibilité une panacée, autant il tient à en rappeler et à en faire valoir le principe même, d'autant que l'université commence à peine à offrir des services aux travailleurs, aux femmes, aux personnes plus âgées, qui n'espéraient plus cette ouverture.

Le **rattrapage** s'est manifesté au Québec à deux niveaux. Un système universitaire aussi peu moderne que celui des années 50 a dû d'abord miser sur le rattrapage **absolu**: mettre à jour les collections de volumes, créer et moderniser les laboratoires d'enseignement et de recherche, loger les clientèles nouvelles, remplacer les équipements périmés, adopter la technologie de pointe. Il n'en demeure pas moins que s'impose un rattrapage **continu**, c'est-à-dire un rattrapage qui permette en tout temps la poursuite et le développement du savoir. Ce rattrapage systémique et systématique met à profit les infrastructures et les équipements;

il sollicite plus encore l'évolution des mentalités, au rythme de la croissance présente des techniques et des connaissances, au rythme d'apparition des nouveaux champs du savoir et de la pratique professionnelles. À défaut d'y pourvoir, on risque de compromettre la portée de tous les autres efforts et de replonger le secteur universitaire dans une médiocre marginalité.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici l'importance du développement de l'enseignement supérieur. Une juste perception de l'histoire de la deuxième moitié de ce siècle fait rapidement saisir la véritable nécessité du développement universitaire et ce, particulièrement depuis les quinze dernières années alors que la société québécoise a fait un formidable bond en avant. Sans l'apport et sans le soutien de l'université, elle aussi en voie de modernisation, on peut se demander si ce développement socio-économique aurait été aussi important. À la fois plongée dans la réalité du milieu et capable de recul par rapport à celui-ci, l'université forme les spécialistes d'aujourd'hui et ceux de demain. Elle doit donc prévoir l'évolution; et pour préparer l'avenir, elle doit en avoir la possibilité et les moyens. Il lui importe d'adapter ses programmes et d'en développer de nouveaux, de remettre en question les pratiques et les activités périmées; mais il lui faut bénéficier des conditions favorables à cette dynamique du développement et de l'innovation. Si, par contre, les conditions sont telles qu'elles ne préservent que les acquis, sans ouverture sur de nouveaux développements, c'est une société qui aliène son avenir.

Bref, le Conseil constate que si, depuis vingt ans, les dirigeants québécois ont oeuvré pour accueillir à l'université de nouvelles clientèles, ont mobilisé les ressources nécessaires et les ont réparties par la voie des subventions directes et par l'attribution aux étudiants d'un nombre de plus en plus élevé de prêts et de bourses d'études, s'ils ont pris les moyens les plus indiqués pour sortir l'université et la collectivité d'un sous-développement devenu intolérable, c'est qu'ils ont compris – et maintes fois affirmé d'ailleurs – l'importance culturelle, sociale et économique d'un enseignement supérieur de qualité, en constante adaptation pour mieux servir les citoyens dans une société en mutation rapide. Cette orientation ferme et généreuse doit être maintenue.

3. Quelques problèmes

À l'instar de multiples intervenants, le Conseil est frappé par l'aspect brutal et imprévu des compressions actuellement en vigueur et des coupures récurrentes déjà annoncées dans les subventions aux universités. Ces réductions budgétaires s'appliquent avec la même rigueur à tous les établissements, indépendamment de leurs obligations et de leur situation financière particulière. Leur impact s'avérera d'autant plus grave que les universités ont toujours reçu tardivement confirmation des crédits alloués et n'ont jamais pu procéder à une véritable planification financière. Elles savent maintenant ce que les ponctions budgétaires leur enlèveront dans les trois années à venir. Le ministère de l'Éducation évalue à 3,1% sur les masses salariales et à 6,0% sur les autres dépenses en dollars constants de 1981-1982 la compression pratiquée l'an prochain; de plus, le Conseil du trésor propose, pour l'ensemble du gouvernement et des organismes des réseaux, des compressions de 2% sur les masses salariales et de 3% sur les autres dépenses à chacune des années suivantes jusqu'en 1985[2].

On comprend fort bien la volonté politique de réduire la croissance des dépenses publiques. Mais au-delà des conséquences immédiates des réductions établies, dont certaines sont trop dramatiques et ne peuvent être relativisées, on relève des incohérences qui choquent, tels l'appel à l'innovation et le congédiement d'effectifs aptes à mieux l'assurer, ou encore un financement des nouvelles clientèles si réduit qu'il ne permet pas aux universités de les accueillir et de les servir. Les universités ne peuvent « vivre avec » ces incohérences à l'heure où s'imposent des choix

2. Lettre du Bureau du sous-ministre en date du 11 septembre 1981, envoyée aux recteurs des universités.

cruciaux qui auront des conséquences très lourdes sur le développement collectif. Ces incohérences, si elles se maintenaient, hypothéqueraient lourdement l'avenir du Québec.

3.1 L'effet des compressions

La croissance des ressources financières des universités sera désormais notablement réduite et aucun budget déficitaire ne sera toléré. Parmi les conséquences prévisibles de cet état de fait, certaines sont plus néfastes pour l'utilisateur ou le citoyen. Par ordre de « visibilité croissante », on peut en sérier les répercussions à trois niveaux.

- Les incidences les plus graves sans doute, parce que les effets seront durables, sont causées par l'inévitable mise en veilleuse de projets porteurs d'avenir, qui touchent l'acquisition de compétences plus encore que les équipements et les programmes. Le rythme de développement et de « production » des universités est relativement lent de sorte qu'on ne pourra mesurer avant plusieurs années les répercussions de l'austérité actuelle et faire le bilan de l'opération « compressions ». Pensons particulièrement aux domaines en émergence comme l'informatique, pensons à la technologie de pointe indispensable à la science aéronautique, pensons à la formation des scientifiques: ce sont des secteurs qui exigent des investissements considérables, étalés sur plusieurs années et qui seront bientôt d'importance vitale pour le Québec.

- Le rattrapage au niveau de la scolarisation sera freiné en même temps que l'accessibilité des études supérieures. Aucune illusion n'est ici permise: **les règles de financement en vigueur vont à l'encontre du principe même de l'accessibilité en taxant trop lourdement l'arrivée de nouvelles clientèles à l'université et le recyclage professionnel**. Si, depuis quelques années, les clientèles additionnelles sont subventionnées de façon marginale, les compressions actuelles et celles qui sont appréhendées aggravent la situation en favorisant le contingentement et la sélection plus que l'accessibilité. Or, dans les faits, la scolarisation des francophones accuse un retard important[3]! Il en est de même pour l'accès des femmes aux études graduées: par exemple, seulement 14% d'entre elles accèdent au doctorat. En outre, les statistiques relatives à la production de diplômes supérieurs et particulièrement de doctorats nous révèlent que les universités francophones du Québec n'ont décerné que 10% des doctorats au Canada.

- Si l'avenir semble compromis, le présent même risque d'être bloqué. Il est prévisible que les clientèles les plus touchées seront celles dont l'accession à l'université est plus récente. Les efforts déployés depuis dix ans pour favoriser certaines classes de citoyens seront gravement compromis. On le voit bien, ce ne sont pas seulement les universités ou les universitaires qui sont menacés mais les citoyens eux-mêmes. Pourtant, les aspirations et les besoins légitimes des différents groupes de la société ne peuvent être éludés, ni l'identification des fonctions sociales de l'université et leur traduction en activités et en interventions concrètes, pour le bénéfice de la collectivité.

Le rôle du Conseil n'est pas de pratiquer de savantes simulations mathématiques pour planifier l'avenir financier des universités. Tout au plus souhaite-t-il faire remarquer que les mécanismes de « lutte pour la vie » qui auront cours dans les institutions en période de compressions budgétaires et d'inflation croissante limiteront l'accès des groupes de citoyens peu organisés et encore peu présents à l'université, et les pénaliseront pour longtemps en freinant la progression du niveau éducatif et culturel de la population adulte.

Depuis vingt ans, la demande sociale de formation post-secondaire et de formation permanente n'a cessé de croître. Si le gouvernement a accepté de répondre qualitativement à cette demande et de

3. Le taux brut de fréquentation universitaire (le nombre d'étudiants équivalents temps complet par rapport au nombre total de personnes âgées de 18-29 ans) pour l'année 1978-1979 est de 6,69% chez les francophones alors qu'il est de 11,32% chez les anglophones.

miser sur le développement et l'éducation au Québec, ce choix lui commande de consentir, et ce à long terme, un ensemble de moyens financiers et institutionnels adéquats. On peut dès lors inférer que le financement constitue l'un des éléments déterminants d'une politique globale des universités. D'où la nécessité – devenue urgence – de définir clairement les orientations fondamentales et les missions des institutions d'enseignement supérieur.

3.2 Un malaise plus profond

Les compressions budgétaires font ressortir les défauts du système de financement des universités: si elles rendent perceptibles les lacunes graves qui lui sont inhérentes, elles mettent surtout en évidence certaines incohérences plus fâcheuses encore, tant de la part du gouvernement que des administrations universitaires. Elles fournissent l'occasion de faire un retour sur d'autres politiques gouvernementales dont les résultats auraient besoin aujourd'hui d'êtres mieux mesurés: on pense en particulier à l'aide financière aux étudiants et à certaines déductions fiscales qui revêtent un caractère régressif. Le Conseil veut en souligner la portée dans le seul espoir de contribuer à éclairer les enjeux de la présente opération et à dégager les conditions qui permettraient d'assurer la qualité et le progrès de l'enseignement supérieur dans la période difficile qui l'attend.

Du côté de l'État, il faudrait d'abord clarifier le discours: il y va de la transparence même du gouvernement. Il apparaît qu'il sera désormais impossible de réduire le « gras » des universités. Quant à l'accessibilité, il serait trop facile de continuer à en affirmer sans réserve le principe et en même temps d'en restreindre financièrement la portée par une série de ponctions budgétaires annuelles. À cet égard, on ne peut décemment utiliser les comparaisons avec l'Ontario – souvent discutables au plan méthodologique – pour justifier un ralentissement du rattrapage de la scolarisation. Le retard des francophones québécois, quant à leur niveau de scolarisation par rapport à celui des anglophones, importe davantage.

L'absence d'une politique des universités se fait cruellement sentir, surtout au moment où s'éloignent de plus en plus les années d'une croissance quasi irrépressible qui tenait lieu de défi collectif, d'objectif et de politique. Il devient dangereux maintenant que les mesures de financement se substituent à une véritable politique ou la préviennent et en conditionnent l'orientation. On risque ici d'en arriver à ne plus voir clairement comment une politique, fondée sur les finalités pertinentes à l'université et traduites en des objectifs bien circonscrits à réaliser dans un ensemble cohérent d'activités de formation, se distingue nettement d'une action qui s'ajuste simplement aux ressources allouées.

Quant aux universités, elles ont vécu la dernière décennie sous le signe de la croissance. Stimulées par une conjoncture favorable et par les modes mêmes de financement, elles ont eu tendance à assimiler croissance qualitative à croissance quantitative. Sensibles à la libre dynamique du développement et encouragées par le système proportionnel de financement, certaines universités ont, depuis quelques années, ouvert une pléthore de nouveaux programmes, sans trop songer à fermer ceux qui devenaient périmés, ou du moins à les réorienter en fonction de nouveaux besoins. Les universités ont donc un sérieux problème de métabolisme à résoudre.

Selon le même pôle de référence vraisemblablement, plusieurs d'entre elles ont augmenté, de façon marquante, le nombre total de cadres et de professionnels autres que ceux voués directement à l'enseignement et à la recherche[4]. Bien que difficilement évaluable par rapport à l'accomplis-

4.

	1971-1972	1978-1979
Cadres (autres fonctions)	460	452
Professionnels (autres fonctions)	1 202	2 113
Total:	1 662	2 565

Source: *Rapport CMS 1978-1979*, Direction générale de l'enseignement supérieur, avril 1981.

sement des missions fondamentales de l'université, on peut interroger l'efficience de ce personnel, compte tenu de l'effort financier qui lui est consenti. Quand on songe au pourcentage des budgets consacrés à la rémunération du personnel, on ne saurait procéder à une révision rationnelle et approfondie de la gestion sans une évaluation de l'apport de tous ceux qui oeuvrent à un titre ou à un autre dans les universités à la vie même des communautés universitaires et à l'accomplissement des fonctions premières de l'université. En outre, depuis quelques années, la politique de rémunération des personnels des universités s'aligne de plus en plus sur les résultats de la négociation menée par l'État dans les secteurs public et parapublic. On conviendra aisément que les masses salariales ainsi dégagées ne sont pas sans effet sur les budgets universitaires d'autant que les taux d'indexation accordés par l'État aux universités ne correspondent pas à ceux qui s'appliquent à ces masses salariales.

C'est donc sur l'ensemble des questions d'allocation et de gestion des ressources que le gouvernement et les universités doivent s'interroger et la population est en droit d'attendre d'eux une telle analyse critique. L'évaluation ne se fera pas sans difficulté car elle doit être à la fois d'ordre qualitatif et d'ordre quantitatif, prenant appui sur un objectif d'excellence et tenant compte également des bénéficiaires externes et de la collectivité à desservir.

Enfin, un malaise profond subsiste en ce qui a trait à l'épineuse question de l'équité des coûts de la formation universitaire. La démocratisation de l'enseignement supérieur, avons-nous dit, n'est pas encore acquise et pourtant, si l'on en croit les conclusions d'études récentes, les groupes socio-économiques les moins présents à l'univesité contribuent proportionnellement plus que les autres – par leurs impôts – au maintien de ce niveau d'enseignement. De plus, les mesures fiscales et le régime d'aide financière ne favorisent pas toujours ceux qui en auraient le plus besoin; cela est particulièrement le cas des déductions fiscales. Aussi, avant d'arrêter toute décision concernant les frais de scolarité, le gouvernement devrait examiner le problème dans son ensemble et faire en sorte que les politiques qu'il arrêtera soient équitables au plan social.

Le malaise qu'accentue la situation présente commande une plus grande lucidité et soulève des interrogations auxquelles l'ambiguïté des discours actuels n'apporte pas de réponse satisfaisante.

- Croit-on encore à l'accessibilité? Est-on prêt à en assumer le coût?
- Comment s'y prendra-t-on pour accueillir les plus démunis de notre société, jeunes et adultes?
- Comment les universités pourront-elles supporter des compressions budgétaires de l'ordre de celles proposées jusqu'à maintenant? Qu'adviendra-t-il des déficits anticipés?
- Le manque à gagner n'est-il pas en partie imputable aux politiques de rémunération qui s'appliquent à l'ensemble des organismes publics et parapublics?
- Quel type d'université veut-on? Et à quel prix?

Conclusion

Le ministère de l'Éducation, les agents des milieux universitaires et les représentants des organismes et groupements intéressés, doivent convenir des principes qui régiront l'enseignement supérieur au Québec, en conformité avec la spécificité de son rôle et des fonctions qui lui sont reconnues. C'est dans cette perspective que les droits et obligations respectifs du gouvernement et des institutions devront être précisés, particulièrement pour éviter le double piège d'une inféodation des universités au pouvoir politique et d'une liberté d'enseignement plus corporatiste que fondée intellectuellement.

Le Conseil est d'avis que s'impose une politique des universités qui résultera d'une véritable concertation entre le gouvernement, les universités et les différents groupes intéressés à la mission qu'elles doivent remplir dans une société soucieuse de son développement éducatif, culturel, social

et économique. Cette politique devra assumer la conjoncture difficile sans y être asservie, garantir aux institutions l'autonomie et la souplesse nécessaires à l'exercice de leurs responsabilités en matière de formation et à la poursuite d'objectifs sociaux prioritaires; elle devra proposer des réponses aux questions importantes qui nous sont posées – comme collectivité – et prévoir les effets à long terme des options prises maintenant. Réaliste, prospective et même visionnaire, s'il se peut, elle contribuera à la réalisation du projet de développement global des universités sur lequel les citoyens fondent de si grands espoirs.

Recommandations

1. Que le ministère de l'Éducation, en concertation avec les agents des milieux universitaires (étudiants, professeurs, administrateurs), **définisse une politique de l'enseignement supérieur** qui repose sur des orientations claires et qui s'appuie sur des moyens pertinents.

   *Le gouvernement du Québec a énoncé des politiques d'ensemble en matière sociale, économique, culturelle et scientifique. Du côté éducatif, **L'école québécoise**, pour les niveaux primaire et secondaire, **Les collèges** pour le niveau collégial tracent des orientations pour l'avenir. L'enseignement supérieur, pour sa part, et malgré les conclusions d'une vaste commission d'étude, ne dispose, encore aujourd'hui, pour tout éclairage, que d'intentions ambiguës: il faut en faire lecture à travers le casse-tête budgétaire dont on ne sait trop s'il est « conjoncturel » ou « structurant ». La société québécoise, compte tenu de ses besoins et de l'effort qu'elle consent au financement de l'enseignement supérieur, est en droit de connaître les orientations qui seront prises pour ce niveau d'enseignement. C'est au nom de la transparence des intentions, de la cohérence des moyens et de la pertinence des actions que cette politique est réclamée.*

2. Que les conséquences des compressions budgétaires appliquées à l'enseignement supérieur soient évaluées au préalable en tenant compte en particulier de leur impact social, économique, culturel et scientifique.

   L'enseignement supérieur est très fortement touché par les compressions budgétaires en éducation. Il saute aux yeux que ces compressions n'ont pas été décrétées sur la base d'analyses rigoureuses des objectifs à poursuivre, des besoins à combler et de l'impact à moyen et à long terme sur le développement de la société québécoise. Il est tout à fait légitime d'attendre du gouvernement québécois qu'il fasse connaître de quelle façon il concilie les objectifs de développement culturel, scientifique et économique énoncés dans ses politiques récentes, avec les restrictions budgétaires actuelles. La présence d'un secteur universitaire développé constitue un précieux atout dans toute société moderne en quête d'un mieux-être collectif. Que l'on songe, par exemple, à la contribution qu'apportent les universités en formant des ressources humaines spécialisées et compétentes ou encore au rôle moteur joué par la recherche universitaire dans le développement de technologies nouvelles. Pour se maintenir à l'avant-garde du progrès scientifique et technologique et pour assurer les bénéfices concrets de son action auprès de la collectivité, le milieu universitaire doit participer à la détermination des priorités de développement que le gouvernement énoncera. La difficulté pour les universités de se développer et d'innover génère un affaiblissement de la société. C'est pourquoi un sérieux examen de l'impact des décisions prises et de celles qui le seront s'impose, et ce, à tous les intervenants.

3. Que la politique de l'enseignement supérieur établisse une répartition adéquate des responsabilités entre le ministère de l'Éducation, les organismes consultatifs et les universités et ce, en respectant l'autonomie des établissements et en réaffirmant la décentralisation des pouvoirs.

   À défaut d'un partage clair des responsabilités qui soit conforme aux grands principes d'autonomie et de décentralisation, et surtout en

l'absence d'un mode explicite de l'exercice de ces responsabilités (mécanismes de consultation et de concertation), ce sont les interventions gouvernementales et ministérielles qui déterminent en substance les règles du jeu. Les ateliers sur les universités convoqués par le Ministre et le contexte budgétaire actuel contiennent de bons enseignements à cet égard. Dans le cadre des ateliers, les agents universitaires n'ont pas été invités à intervenir sur le partage des responsabilités, du moins si on s'en tient aux questions contenues dans les textes ministériels. Or, ce qui sert en quelque sorte de préambule aux questions soumises à la consultation contient des dispositions qui accroissent le contrôle sur les universités. Dans le second cas, que le gouvernement décide de ralentir la croissance de ses dépenses, c'est de son ressort. Là où le bât blesse, c'est lorsque la décision budgétaire devient l'outil ultime de planification avec tout ce qu'elle comporte d'incertitude, d'irrationnel et d'imprévisible. Le plus grave, ce ne sont pas les coupures budgétaires elles-mêmes, c'est le fait qu'elles interviennent sans qu'aucune concertation entre l'ensemble du réseau universitaire et le Ministère n'ait permis de « discerner l'essentiel ».

4. Que le ministère de l'Éducation, en concertation avec les universités, détermine les objectifs et les priorités d'ensemble de l'enseignement supérieur, compte tenu des ressources humaines et financières allouées ainsi que des besoins nationaux et régionaux.

   Précipitées par l'annonce de compressions budgétaires importantes, les décisions de cesser ou de ralentir certains services sont prises et continueront éventuellement de l'être, sans égard parfois à des besoins prioritaires et à des objectifs préalablement jugés essentiels. Seule une étroite concertation des principaux agents permettrait de rationaliser les choix en fonction d'objectifs sur lesquels on se serait d'abord entendu et en fonction d'un ordre de priorités. Et si, pour des impératifs économiques, on devait différer la poursuite de certains objectifs ou encore sacrifier certains types d'interventions, de programmes ou de services, les décisions seraient plus cohérentes, plus conséquentes et socialement plus justes. En somme, une pièce-maîtresse fait défaut et il est impérieux de la mettre en place : c'est une entente sur les orientations, les objectifs et les axes de développement de l'enseignement supérieur au Québec, une identification des priorités en matière de clientèles scolaires et des prospectives à moyen et à long terme.

5. Que le ministère de l'Éducation, après consultation auprès des agents compétents et prévus par la loi, modifie la politique de financement des universités.

   La méthode actuelle d'allocation des ressources financières et les règles budgétaires qui en découlent contiennent des dispositions telles qu'en période d'austérité, elles risquent de compromettre l'accessibilité de l'enseignement supérieur. L'implantation relativement récente des universités périphériques a permis de répondre à des besoins régionaux, en matière d'enseignement universitaire, qui étaient restés jusque là sans réponse. De façon plus générale, que ce soit à Montréal ou en région, les efforts d'ouverture envers de nouvelles clientèles sont brimés par ces règles budgétaires. Celles-ci laissent peu de place au développement là où c'est nécessaire. Il y aura donc lieu de revoir l'ensemble de la politique et des priorités et d'en faire l'objet d'une véritable concertation entre tous les agents concernés.

6. Que le gouvernement du Québec établisse un régime de soutien financier et de partage des coûts de la formation supérieure qui soit plus équitable.

   En plus de la politique de subventions des universités, il existe d'autres mesures qui contribuent au financement direct ou indirect de la formation supérieure. Par financement direct, on pense, par exemple, aux revenus tirés des subventions à la recherche, des commandites,

des droits de scolarité, de la vente de services. Par financement indirect, on entend le soutien accordé aux étudiants par le biais de l'aide financière et de déductions fiscales. C'est l'ensemble de la question qu'il convient de revoir dans la perspective d'une plus grande justice et d'une meilleure accessibilité. À la lumière des conclusions de certaines études, il y a lieu de mieux répartir les contributions respectives des groupes sociaux au financement public de la formation universitaire. Il faut aussi considérer le fait que la démocratisation de ce niveau d'études, bien que des progrès soient accomplis, est loin d'être réalisée. Dans ce contexte, il apparaît nécessaire d'établir un « régime » financier qui tienne davantage compte de la capacité de payer des étudiants, de l'égalité des chances, et qui favorise une meilleure accessibilité pour les clientèles les plus démunies.

Le rôle spécifique de l'université

Rapport adopté à la 256e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 27 novembre 1981

Introduction

Les travaux présentés au cours des dernières années par le Conseil et sa Commission de l'enseignement supérieur visaient à susciter la réflexion sur des aspects importants de la mission des universités, tels la formation et le perfectionnement des enseignants, la formation fondamentale, la situation de l'étudiant dans le milieu universitaire, la fonction sociale des institutions d'enseignement supérieur. Une étude est déjà amorcée sur le rôle du professeur à l'université: dossier qui touche à la vie concrète et quotidienne de la communauté universitaire, à l'accomplissement de fonctions dont dépendent la qualité et le progrès de nos universités. Le choix de ces sujets témoigne d'un cheminement étroitement lié aux objectifs éducatifs actuels et fait référence d'une manière ou d'une autre à la question fondamentale du rôle spécifique de l'université dans notre société.

D'autres organismes ont déjà exprimé leurs vues sur la mission ou les finalités de l'université québécoise des années 70 ou 80, telles celles contenues dans les rapports de la Commission d'étude sur les universités ou dans les mémoires déposés par nombre d'organismes devant cette Commission et plus récemment dans le document du Conseil des universités sur **L'université québécoise des années 80.** Le Conseil supérieur n'entend pas en reprendre la teneur ni les commenter. Il croit que sa démarche est différente et complémentaire, tant par sa situation particulière comme organisme consultatif que par le type d'intervention qu'il se propose de faire. Dans la foulée de cet effort de réflexion, le Conseil entend identifier certains problèmes et certains besoins, exprimer des points de vue qui traduiraient les préoccupations de la collectivité québécoise en matière d'éducation et proposer certaines orientations possibles pour la pensée et l'action.

C'est dans cette perspective qu'il situe la présente intervention. Il veut susciter et animer la réflexion sur le projet actuel de l'université québécoise et sur son devenir en invitant non seulement les milieux universitaires mais aussi les groupes qui le souhaiteraient, à clarifier leurs perceptions des institutions d'enseignement supérieur et à évaluer les besoins exprimés et les services rendus en fonction du rôle qu'elles doivent jouer — comme universités — dans la société d'aujourd'hui.

Cette réflexion est d'autant plus nécessaire et urgente que les universités sont actuellement soumises à d'importantes compressions budgétaires, additives pendant les quatre prochaines années, ce qui peut compromettre sérieusement l'exercice des responsabilités conséquentes à leur mission spécifique et la qualité de leurs interventions dans l'ensemble du réseau scolaire et dans les milieux où elles sont appelées à offrir des services.

I. L'université aujourd'hui

Nous vivons dans des sociétés ouvertes à la diversité des valeurs, pluralistes dans leurs modes d'organisation, axées sur un développement scientifique et technologique très poussé, qui transforme le mode d'existence de l'homme, ses comportements et ses besoins. Le Québec n'échappe pas à cette évolution accélérée et les changements irréversibles qui s'opèrent ici affectent évidemment les institutions d'enseignement.

Dans ce contexte, en effet, le savoir peut être recherché pour sa valeur propre mais il est de plus en plus considéré comme voie d'accès au pouvoir et, à ce titre, il suscite un intérêt particulier pour les individus et les groupes. D'où l'importance acquise par le savoir sous toutes ses formes, la croissance et la diversification des demandes adressées aux universités, lieux de transmission et de production des connaissances.

On voit ainsi proliférer les rôles et les tâches qu'on demande à l'université d'assumer en offrant

aux individus et aux groupes des services de tous ordres : formation générale et formation professionnelle de qualité, recherche fondamentale et recherche appliquée, enseignement de niveau supérieur mais aussi vulgarisation et diffusion la plus large possible du savoir, promotion individuelle et promotion collective, objectivité et indépendance de jugement tout en assurant une participation active aux grands débats sociaux.

Ces diverses attentes originent de situations et de besoins différents et même contradictoires ; elles ne s'inspirent pas non plus des mêmes valeurs. D'aucuns réclament une complète autonomie, indispensable à la poursuite désintéressée du savoir et à la découverte de nouveaux champs d'exploration ; d'autres soulignent la nécessité d'une utilisation systématique et concrète des connaissances acquises au bénéfice des individus et de la collectivité.

Ainsi l'université n'est-elle pas seulement menacée de dispersion et d'éparpillement parce qu'on la sollicite de tous côtés et de toutes manières ; elle risque même l'éclatement et l'aliénation graduelle de son identité parce que les efforts et les activités qu'elle engage ne convergent pas vers les finalités qui lui sont propres ou ne répondent pas aux exigences de qualité d'une institution de niveau supérieur. Cet éclatement est d'autant plus à craindre que le contexte social et économique est gravement perturbé. Les universités subissent des pressions constantes de la part des corporations et de divers groupes en vue d'une adaptation plus rigoureuse aux exigences du marché du travail. L'industrie s'impatiente devant les problèmes que lui pose le recrutement d'administrateurs et de techniciens compétents, nécessaires pour assurer la productivité et la croissance des entreprises. Pour sa part, l'État devient de plus en plus sensible aux interrogations posées par une population qui a beaucoup investi dans le réseau de la formation post-secondaire et qui réclame des universités qu'elles accroissent leur efficience à l'heure où les possibilités d'intervention deviennent de plus en plus limitées, compte tenu qu'on leur impose brusquement une lourde tutelle budgétaire.

La pluralité des points de vue sur le rôle de l'université et sur l'exercice de ses fonctions se retrouve d'ailleurs à l'intérieur même des institutions. Chaque établissement rassemble en effet des groupes de personnes visant des objectifs bien différents. La diversité des opinions s'exprime dans chaque groupe, chez les étudiants, jeunes ou adultes, chez les professeurs et les professionnels de toutes disciplines, chez les administrateurs et le personnel de soutien ; elle s'exprime aussi entre les groupes et provoque parfois des affrontements marqués par une évaluation contestée des priorités et des enjeux à sauvegarder. Lorsque les personnes ou les groupes de la communauté universitaire veulent justifier leurs interventions ou leurs abstentions, se défendre contre les critiques ou écarter les demandes jugées abusives, ils se réfèrent de part et d'autre au rôle de l'université. Les aspirations individuelles, les intérêts corporatistes et les décisions des administrateurs ne sont pas toujours conciliables mais ils se réclament des mêmes finalités. Les exigences d'une organisation complexe et la lourdeur administrative des grands établissements n'aident pas d'ailleurs à discerner ce qui relève des modalités de fonctionnement de ce qui touche aux fondements mêmes de l'université.

Certaines de ces tensions, internes ou externes, sont inévitables. Nos universités s'inscrivent à la fois dans une longue tradition alimentée par les grands courants de pensée du monde occidental et dans l'histoire originale d'un peuple qui se fait, d'une société qui invente et construit son avenir.

Comment vivre à plein le présent, à la fois héritage et projet, dans lequel elles sont si fortement impliquées et maintenir la distance critique nécessaire pour préserver leur identité ? Comment résister à l'inertie et progresser à partir d'une analyse rationnelle des tendances actuellement observables ? Comment concilier l'obligation de poursuivre les recherches fondamentales et celle de contribuer plus immédiatement, par la recherche appliquée, au mieux-être des personnes et à l'acquisition d'un savoir-faire de grande qualité ? Comment répondre de la meilleure façon aux impératifs de l'enseignement et de la formation

dans le présent et pour l'avenir ? Comment poursuivre ces fins dans une perspective humaniste et humanisante alors que s'imposent de plus en plus de préoccupations d'efficience et de production ?

Ces tensions apparemment irréductibles sont tout à fait normales. Elles peuvent constituer une menace si elles s'aggravent et dépassent un seuil de tolérance au-delà duquel la vie universitaire perd toute efficacité et toute signification. Mais elles deviennent fructueuses si elles favorisent une meilleure prise de conscience des enjeux déjà engagés et des priorités à définir. Sans un retour périodique à l'idée première qui donne à l'université son caractère propre, sans une constante remise à jour de leurs modes d'opération et de fonctionnement, les institutions risquent en effet d'aliéner de diverses manières leurs droits reconnus et leurs responsabilités essentielles à l'égard des groupes qui les composent et de la collectivité tout entière.

Il importe donc de caractériser l'université, de définir le rôle qui lui est propre en dégageant ce qui, dans la réalité, fonde et justifie les choix à faire, ce qui commande la coordination des activités et la convergence des fonctions, ce qui détermine ses privilèges et ses responsabilités, ce qui la qualifie comme institution d'enseignement supérieur dans le système d'éducation.

II. Spécificité de l'université

On a beaucoup écrit et disserté sur la « mission » de l'université, les « finalités » qu'elle poursuit, les « fonctions » qu'elle doit remplir et les « objectifs » qu'elle doit réaliser, au point de ne plus distinguer ce qui caractérise l'université de ce qui est principe d'organisation ou mode de fonctionnement. Le Conseil ne veut pas se livrer à une analyse critique de ces différences de vision ou d'accent. Il souhaite plutôt revenir aux notions fondamentales et rappeler certaines données de base qui sont souvent dissociées ou perdues de vue dans les rouages complexes de l'administration institutionnelle.

Une première constatation s'impose : depuis ses origines lointaines jusqu'à nos jours, l'université a toujours été considérée comme un milieu où l'on affermit une éducation, où l'on contribue à compléter la formation des personnes. C'est là un premier trait caractéristique de cette « communauté de maîtres et d'étudiants à la recherche de la vérité », c'est là un premier niveau de spécificité qui permet de la distinguer d'un grand nombre d'institutions vouées à d'autres fins.

L'université n'est pas un centre de services sociaux ni un organisme de consultation professionnelle, même si à l'occasion elle peut tenter de répondre à certains besoins spécifiques notamment dans certaines régions ; elle n'est pas non plus un institut de recherche exclusivement voué au développement du savoir même si elle ouvre des centres de recherche de niveau supérieur. Sa mission première est la formation des individus pour un mieux-être personnel et collectif.

Mais cette mission, elle la partage avec d'autres institutions. Il convient donc d'aller plus loin et de préciser un second niveau de spécificité. L'université se situe au terme du processus de scolarisation. Elle est en outre engagée dans une relation tout à fait privilégiée avec le savoir : le caractère très particulier de cette relation ne se retrouve dans aucune autre institution et permet aux universités de dispenser une formation supérieure.

Il est peut-être important de rappeler que le savoir ne se réduit pas à la juxtaposition des connaissances issues du développement des disciplines particulières. Il doit être entendu dans un sens à la fois plus ouvert et plus englobant. Mélange de principes, d'expérience et de réflexion sur l'expérience, le savoir authentique comporte la connaissance des modes d'approche de la réalité, des possibilités mais aussi des limites de chacun d'entre eux. L'accès au savoir requiert la capacité de mettre des connaissances en relation les unes avec les autres et de réussir les synthèses : il implique aussi une certaine éthique dans la façon d'aborder la connaissance et de l'utiliser ultérieurement dans l'exercice d'une profession. Sans doute aurait-on

profit à se reporter à l'idéal de la « sagesse » recherchée par les Anciens pour exprimer dans toute sa richesse le concept de « savoir » auquel doit se référer l'université pour assumer pleinement la mission éducative qui lui est propre.

Sa relation privilégiée avec le savoir lui confère donc le devoir de dispenser une formation supérieure qui suppose un entraînement continu et intensif d'ordre conceptuel et méthodologique, favorisant non seulement l'assimilation et l'intégration des connaissances acquises et transmises aujourd'hui mais aussi de celles qui viendront s'y ajouter par la découverte scientifique et le progrès technique. Que nous réserve l'avenir? Seule la qualité de la formation humaine et de la démarche intellectuelle permettront de préserver l'autonomie des esprits et la maîtrise nécessaire pour faire face au mouvement des idées et aux exigences du changement.

Le rôle spécifique de l'université, fondé sur une relation privilégiée avec le savoir et assumé dans la mission de formation supérieure, infère plusieurs corollaires:

- parce que l'université réunit des spécialistes de toutes disciplines et que le dynamisme de la connaissance ne supporte pas les cloisons entre les diverses sciences ou arts, elle doit être un lieu de synthèse du savoir;
- parce que, par l'enseignement, elle permet de progresser jusqu'aux limites de la connaissance humaine et parce qu'on ne peut accéder à ce niveau supérieur sans participer au processus d'avancement du savoir, l'université doit être un haut lieu de recherche et de création;
- parce que le développement du savoir exige une libération de certaines contraintes extérieures, politiques ou idéologiques, l'université doit protéger sa responsabilité à l'égard du savoir et rester un lieu de liberté pour la pensée et pour l'action;
- parce que l'université contribue à la formation du sens critique chez les étudiants, parce qu'elle poursuit une réflexion systématique sur les phénomènes, sur les fondements de l'être, qu'elle remet en cause des hypothèses, des opinions ou des idées reçues, elle exerce une fonction critique qu'il importe de sauvegarder;
- parce qu'elle a mission de former des compétences dans tous les secteurs d'activité, l'université participe au progrès de la collectivité;
- parce qu'elle est en grande partie dépositaire des connaissances, l'université est appelée à contribuer au développement du savoir collectif et à la continuité historique de notre collectivité.

Toutes ces prérogatives tirent leur justification ou leur légitimité de la mission éducative propre à l'université. Dans la mesure où elle entretient et cultive sa relation privilégiée avec le savoir, dans la mesure où elle est pour les étudiants un haut lieu de culture, de réflexion humaniste et scientifique, l'université sert l'ensemble de la collectivité et exerce sans conteste une fonction sociale importante.

Si donc, on veut discerner ce qui est premier et essentiel dans les multiples rôles confiés aux institutions universitaires, il semble qu'il faut reformuler l'idée libérale de l'Université et la considérer avant tout comme vouée à la formation supérieure des personnes en vertu même de sa relation tout à fait spéciale avec le savoir.

III. Fonctions premières

On présente souvent l'enseignement et la recherche comme deux missions essentielles de l'université mais aussi comme deux fonctions tantôt parallèles, tantôt juxtaposées, tantôt subordonnées l'une à l'autre. Il conviendrait d'abord de retrouver le pôle unificateur autour duquel elles s'articulent et se relient sans perdre leur caractère particulier.

L'enseignement et la recherche sont deux activités distinctes. Elles exigent des dispositions et des compétences différentes, elles n'utilisent pas les

mêmes procédés et ne recherchent pas les mêmes résultats. La première implique l'action conjuguée d'un professeur et d'un étudiant en apprentissage et vise essentiellement, par des stratégies et des moyens très diversifiés, à instruire et à initier à une démarche intellectuelle valable. La seconde est orientée vers la production de nouvelles connaissances ou de nouvelles techniques; elle n'est pas nécessairement inspirée par une intention pédagogique mais plutôt par un projet scientifique qui a pour but le développement de la connaissance basée sur le raisonnement et le contrôle empirique.

Tout en reconnaissant les différenciations qui s'imposent, l'université doit favoriser et établir de fait une interaction continue entre ces deux fonctions pour maintenir l'unité de la vision et de la formation au-delà des méthodes et des disciplines.

1. L'enseignement

Les universités sont partie intégrante du réseau scolaire dans ce pays. On les reconnaît partout comme des institutions d'enseignement où se transmet la connaissance, comme des écoles de haut savoir. L'exclusivité ne leur est cependant pas réservée dans ce domaine. C'est pourquoi les institutions d'enseignement supérieur doivent être attentives à la connaissance qui se diffuse et s'élabore en dehors d'elles, soucieuses de s'adapter à cette situation et de tirer profit de la masse des informations disponibles grâce, entre autres, au développement prodigieux de l'informatique.

Mais, en vertu même de sa relation privilégiée avec le savoir, l'université demeure un lieu favorable à l'exploration libre de la connaissance théorique et pratique; plus encore un lieu de formation de l'intelligence où l'on s'attachera à développer la capacité de réflexion et d'action conséquente, où l'on s'interrogera sur la signification et l'utilisation des connaissances dans l'univers physique et pour le progrès de l'esprit humain. C'est bien là une des missions essentielles de l'université, « centre de réflexion humaniste et scientifique » au service de ses membres et de la société tout entière.

Qu'est-ce qu'enseigner à des jeunes de plus de vingt ans? et maintenant, à des adultes plus âgés qui effectuent un retour aux études? La fonction d'enseignement répond à un besoin naturel de savoir, de comprendre les événements et les phénomènes, de mieux connaître les êtres et les choses, les principes sur lesquels repose le savoir, ses ramifications diverses et ses limites, les axes majeurs de la pensée et les voies ouvertes à l'esprit.

L'enseignement universitaire va bien au-delà des contenus d'activités précises d'apprentissage; il vise au développement de l'autonomie au plan intellectuel, personnel et professionel. En ce sens, les universités ne se contentent pas d'initier les étudiants à la connaissance dans une discipline déterminée; elles leur proposent aussi les moyens qui leur permettront de stimuler une pensée qui leur soit propre et de donner une formation qui réponde à leurs aptitudes et à leurs goûts, à leurs options individuelles concrètes.

Ces options peuvent les orienter vers la poursuite d'une démarche d'ordre intellectuel ou encore vers l'acquisition d'un savoir-faire de type technique ou professionnel. Les universités assument l'enseignement requis pour l'admission à la pratique professionnelle, complété en certains cas par des stages dans le cadre de différents milieux de travail. Dans l'exercice de cette fonction qui répond à des besoins sociaux indéniables, la mission éducative doit primer sur toute autre considération et être intégralement respectée. Les pressions des milieux, les exigences d'une préparation immédiate au travail ne sauraient intervenir de façon décisive dans le processus d'enseignement sans causer des déviations graves dont les conséquences, pour l'université et pour la société, seraient difficiles à mesurer.

La séquence rapide des transformations technologiques entraînera de plus en plus des réorientations en cours de carrière. Les adultes devront revenir à l'enseignement supérieur pour acquérir un perfectionnement ou même de nouvelles qualifications. En conséquence, l'enseignement sera de moins en moins perçu comme la transmission de

connaissances à absorber et à accumuler mais comme un processus d'autoformation favorisant la diversité des expériences et des cheminements, la pluralité des points de vue et des méthodes, l'exploration rationnelle et critique de la réalité, la recherche de sens pour la vie humaine.

L'université maintient ainsi sa relation privilégiée avec le savoir et reste le lieu où l'homme tentera, en assumant les exigences de la démarche rationnelle, d'accéder à la connaissance la plus élevée pour progresser lui-même et contribuer à l'évolution de son milieu.

2. La recherche

Il faudrait d'abord s'entendre sur le sens du terme « recherche » qui prête souvent à des interprétations trop larges ou trop restrictives. Dans le premier cas, on assimile à la recherche toutes sortes d'activités qui contribuent sans doute à diffuser l'information ou à favoriser l'accès à un secteur de la connaissance, sans être inspirées par une attitude et un but vraiment scientifiques, telles la préparation de cours, la revue de bibliographie sur un sujet, la publication d'anthologies ou de mémoires. À l'inverse, on peut réduire le concept de recherche à l'exploration d'une seule approche, par exemple celle de la recherche expérimentale, ou le limiter par l'application de critères extrinsèques, par exemple l'allocation de subventions importantes, qui n'ont rien à voir avec l'objet de la recherche.

L'homme aspire à la découverte de la vérité ; individus et groupes veulent y accéder pour en vivre. Mais la vérité n'est jamais acquise de façon définitive ; elle requiert une recherche incessante, poursuivie dans toutes les directions et selon les voies les plus appropriées. L'université, dans sa relation avec le savoir, ne saurait poursuivre la découverte de la vérité sans reconnaître la nécessité de la recherche scientifique et sans y consacrer une part importante de ses activités.

Une recherche vivante et créatrice suppose un effort conscient et méthodique d'interrogation sur la force probante et la validité des connaissances acquises et une réévaluation constante du projet qui la porte. Ce projet s'oriente résolument vers le passage de la frontière entre le connu et l'inconnu, vers la détermination de voies nouvelles d'exploration de la connaissance ou de formes nouvelles de l'expression artistique, vers la solution de problèmes d'ordre théorique ou pratique qui n'ont pas encore été élucidés.

Mais, pour être fidèle à sa mission propre, l'université ne peut faire de la recherche scientifique une fin en soi. Si elle s'applique à favoriser au maximum l'initiative et les travaux de ses chercheurs, il semble qu'elle doive maintenir ses objectifs de formation et appuyer les projets qui engagent dans cette voie.

Le passage progressif de l'activité individuelle au travail d'équipe témoigne d'une évolution significative dans le domaine de la recherche. La communication à ce niveau, les échanges intellectuels jouent un rôle important et doivent être accrus de façon à ce que les groupes de chercheurs, maîtres et étudiants, bénéficient non seulement des apports précieux de la technique, mais aussi de l'expérience, des méthodes et de la pensée originale d'autres équipes.

Par ailleurs, certaines formes de recherches interdisciplinaires se développent dans des projets intéressants qui permettent l'étude de systèmes complexes et requièrent l'apport conjoint des sciences pures et appliquées, des arts et des sciences humaines. Ces réalisations favorisent l'articulation et l'intégration des connaissances issues de disciplines diverses et rendent possible l'accès à un savoir à la fois plus diversifié et plus unifié.

C'est là pour l'université un des moyens les plus efficaces de créer un climat propice au développement des connaissances et de réaliser des objectifs de formation humaine et scientifique, ouverte au caractère multidimensionnel du savoir, facteur d'enrichissement personnel et de progrès collectif.

L'enseignement de type universitaire doit stimuler la réflexion et comporte déjà un processus d'initiation à la recherche. En poursuivant son apprentissage, l'étudiant découvre les étapes et les conditions de toute démarche intellectuelle vala-

ble, dont la nécessité s'impose dans la vie professionnelle tout comme dans la carrière scientifique. Au premier cycle, l'étudiant est sensibilisé aux exigences méthodologiques des disciplines qui composent son programme.

Au deuxième cycle, il est amené à faire la preuve qu'il maîtrise certaines méthodes de recherche propres à son champ de spécialisation ou encore qu'il a acquis une compétence particulière propre à développer un savoir-faire plus spécialisé. Dans le premier cas, il soumet un travail qui témoigne de l'approfondissement de ses connaissances et de la qualité de sa démarche scientifique et critique ; dans le second, il sera soumis à une évaluation de ses capacités et de l'utilisation de ses connaissances dans la pratique professionnelle.

C'est au troisième cycle que l'étudiant est associé directement aux projets de recherche en cours dans l'institution. C'est à ce niveau que se réalise vraiment l'objectif de formation intellectuelle et de développement personnel qui prévaut dans un milieu de chercheurs ; c'est là que s'amorce éventuellement une carrière vouée à l'avancement de la science ou à la création de connaissances. Même si les études universitaires préparent à l'exercice d'une profession, l'esprit scientifique et les acquis de la recherche s'avèrent indispensables à l'innovation dans la pratique et incitent à s'engager dans un processus d'éducation permanente qui enrichira progressivement toute la vie active.

La complémentarité de l'enseignement et de la recherche s'impose donc dans la mesure même où l'université ne se satisfait pas d'informer et de diffuser l'acquis mais vise à ouvrir de plus en plus les voies d'accès au savoir tout en assurant une formation intellectuelle de qualité et de niveau supérieurs.

IV. Fonctions dérivées

1. Une fonction critique originale

La qualité particulière de la relation au savoir qui caractérise la mission de l'université lui impose des obligations mais elle lui confère aussi des droits et des prérogatives qui lui permettent de poursuivre efficacement ses fins.

Lieu de réflexion sur la connaissance et de recherche libre de la vérité, l'université doit avoir les moyens de résister à l'asservissement de ses fins et de ses fonctions aux pressions marquées par des vues trop utilitaristes ou aux incitations abusives d'efficacité et de rentabilité. Si elle ne réussit pas à être un lieu critique, elle ne pourra longtemps favoriser le progrès de la culture, la qualité de l'éducation et l'innovation dans le domaine scientifique.

Reconnaître la responsabilité de l'université — et des universitaires — en termes d'analyse rigoureuse et systématique des connaissances, c'est admettre qu'elle doit procéder à une critique des préjugés, des propositions contestables, des idéologies et des principes sur lesquels elles s'appuient. L'analyse conduit en effet à évaluer les phénomènes, à vouloir en saisir les aspects les plus divers, principalement les causes et les effets. Cette analyse critique est préalable à la connaissance réelle des êtres et des choses, à une maîtrise plus grande des situations et à la découverte de nouvelles réalités. Parce que l'université transmet un savoir qu'elle vise en même temps à faire progresser, elle détient un réel pouvoir d'interrogation, d'examen, d'explication et de jugement critique.

Pour rendre ce jugement crédible, les institutions, les individus et les groupes dans la communauté universitaire doivent d'abord se libérer d'un certain conditionnement, d'une vision subjective de leur travail, de leurs fonctions, de leurs allégeances, prendre leur distance vis-à-vis d'eux-mêmes et remettre en cause avec la rigueur de pensée qui les caractérise ce qui fonde leur action et ce qui compose leur vie quotidienne. L'autocritique ou l'auto-évaluation est nécessaire à qui veut progresser. Il pourrait être bénéfique à l'institution, que ses cadres supérieurs, son personnel, procèdent fréquemment à la mise à jour de ses objectifs et apprécient son organisation et son fonctionnement par rapport à ces objectifs ; il s'ensuivrait peut-être une prise de conscience aiguë des situations à corriger, une plus grande pertinence des

programmes d'études, une meilleure utilisation des ressources matérielles et humaines, une qualité accrue des activités de formation et de recherche, un apport plus substantiel et plus désintéressé au développement du milieu.

L'université n'a pas toujours été disposée à engager cette révision dynamique de sa propre condition : elle cède parfois à certaines compromissions avec des pouvoirs ou des intérêts qui influent sur la détermination de ses priorités et entravent sa liberté d'action ; elle est sensible à l'image qu'elle projette et au prestige social attaché à certaines réalisations. Si elle esquive ses responsabilités comme institution de formation et comme service public, de quel droit pourrait-elle interroger et critiquer ce qui se fait dans les autres institutions du réseau scolaire, dans les autres secteurs économiques, sociaux ou culturels ?

Si elle se tourne vers l'extérieur, vers la société, l'université exerce une fonction critique dite « externe », auquel cas elle peut intervenir comme organisme public, dans le cadre même de ses droits et des finalités qu'elle poursuit ou laisser à ceux que l'on appelle « les universitaires » de concrétiser leur engagement dans leur milieu ou devant la collectivité.

Il est indéniable que l'université, par l'action pédagogique et la productivité académique, par les orientations de la recherche fondamentale et appliquée, par le choix des services qu'elle rend dans le milieu, exerce une certaine fonction critique sur les réalités politiques, sociales et culturelles. La recherche d'une neutralité absolue, en soi irréalisable, irait à l'encontre des exigences de son activité propre, qui a besoin de référer à ces réalités et même de s'y incarner d'une certaine façon. Omettre ou éviter de sensibiliser les étudiants aux grands objectifs sociaux et aux mécanismes qui les servent, ne pas leur donner un éclairage valable sur les problèmes fondamentaux qu'affrontent les pays développés ou sous-développés, ce serait en fait négliger la dimension sociale de la formation.

Cependant, l'université comme telle n'a pas à s'engager systématiquement dans toutes les controverses, à prendre position dans tous les débats politiques ou idéologiques, à juger les faits socio-culturels. Une telle démarche poserait des difficultés face aux exigences de la démarche intellectuelle que poursuit l'université en vertu de sa mission première. Souhaiterait-elle le tenter qu'elle n'y parviendrait pas, compte tenu du pluralisme qui s'exprime à l'intérieur même de chaque institution.

Par contre, il est loisible aux universitaires, et il leur revient comme citoyens responsables, vraiment privilégiés au plan du savoir, de s'engager, là surtout où l'on met en cause les principes de base de la formation et de la recherche scientifique et dans tous les autres domaines où leur compétence les habilite à intervenir. Les uns voudront réagir aux conditionnements créés par les mass media, la publicité, la technocratie envahissante, la pression des monopoles, le poids de puissantes organisations, en apprécier les avantages et les inconvénients, poser les bonnes questions et susciter des actions éclairées. D'autres voudront sensibiliser leurs concitoyens aux préjudices que pourrait causer telle utilisation d'une découverte scientifique intéressante au plus haut point, d'un procédé peu coûteux qui retient l'attention. Ils participeront à la discussion sur les grands projets proposés à la collectivité, sur les moyens choisis pour les réaliser, et feront en sorte que les citoyens dans l'ensemble soient suffisamment informés pour porter un jugement éclairé sur les problèmes qui les concernent.

Bref, la communauté universitaire peut exercer une fonction critique importante dans la ligne même des droits et des responsabilités qui lui sont propres. Elle l'assume directement dans le cas de la critique interne, où elle vise des objectifs d'adaptation et de développement qualitatif ; elle la remplit indirectement quand, par un apport critique externe, elle contribue à la qualité de la vie, à la bonne santé sociale et à la promotion des intérêts communs.

Dans les deux cas, l'intervention critique doit cependant être suivie d'une implication dans l'action. Il s'impose en effet de participer à l'étude de

projets annoncés, à la définition de nouveaux objectifs, à la réorientation des activités et à la recherche de solutions viables. L'université devient ainsi un milieu stimulant pour la pensée, par le niveau et la qualité de l'analyse critique sur des éléments de la vie quotidienne ou sociale, et un milieu productif par l'esprit d'invention et la qualité de l'action qu'elle engage.

2. Une fonction de service à la collectivité

En assumant son rôle spécifique, sa mission de formation supérieure assurée principalement par l'enseignement et la recherche, l'université rend déjà un service des plus importants à la société dans laquelle elle est intégrée. À ce titre, elle fut associée étroitement au processus de développement économique et socio-culturel du Québec. Ces objectifs de formation prennent encore plus d'ampleur quand, par exemple, l'université facilite l'accès aux études supérieures pour les adultes, ce qui l'amène souvent à augmenter le volume de ses activités d'enseignement, à l'adapter et à le dispenser dans les milieux mêmes où se situent les nouvelles clientèles.

Ces offres de services supposent aussi que l'institution universitaire procure à ces personnes et à d'autres groupes en quête de formation plus adéquate ou de développement communautaire, les ressources matérielles et humaines requises pour répondre à leurs besoins. Elle ouvre ses locaux, fournit l'équipement nécessaire, produit le matériel didactique approprié si elle n'en dispose pas déjà; mais sa collaboration devient plus significative lorsqu'elle affecte un bon nombre de ses professeurs à de nouveaux programmes ou à diverses activités souvent fort originales qui ne sont pas orientées vers une scolarisation plus avancée ou un perfectionnement d'ordre scolaire.

Le Conseil a déjà traité longuement de la dimension sociale du rôle de l'université indissolublement liée à la formation des étudiants, jeunes ou adultes, et de sa responsabilité comme service public, comme foyer actif de progrès dans la société[1]. Les possibilités d'intervention sont variées à l'infini mais les contraintes inhérentes à toute institution, forcément limitée dans ses ressources et axée prioritairement sur la réalisation des finalités qui lui sont propres, obligent à faire des choix.

Évoquons à titre d'exemple l'influence que peut exercer l'université sur le développement du secteur culturel dans une région. Quand la communauté universitaire s'implique dans la promotion ou l'organisation d'activités de caractère culturel, social ou politique, et qu'elle invite le public à une participation de plus en plus ouverte, elle contribue à l'enrichissement intellectuel du milieu et à son évolution. L'université où l'on prépare des concerts, où l'on présente des pièces de théâtre ou des spectacles de qualité, des conférences ou des débats sur les problèmes d'actualité, intensifie ses relations avec la population qui l'entoure et devient un pôle de rayonnement bénéfique pour l'ensemble de la collectivité. De telles réalisations peuvent d'ailleurs contribuer à ouvrir à ses étudiants réguliers de nouveaux horizons culturels et à compléter ainsi la formation dispensée par l'enseignement et la recherche dans une discipline donnée.

On retrouve donc, dans tout établissement universitaire, une très grande diversité d'activités. Pour les mieux identifier, on peut les considérer à partir de leur objet: elles visent l'acquisition de connaissances ou de compétences professionnelles, la maîtrise de l'intelligence sur un champ du savoir, ordonnées à une recherche libre de la vérité et de la beauté. Toutefois, elles sont complémentaires dans la pratique et doivent être reliées à l'une ou l'autre des quatre fonctions — essentielles ou corollaires — qui caractérisent l'université dans sa spécificité.

Une telle pluralité des opérations de formation et des modes d'approche de la réalité témoigne d'une tentative de recherche du savoir sous toutes

1. Référence aux documents publiés antérieurement sur la fonction sociale de l'université et au *Rapport du Conseil supérieur de l'éducation 1980-1981.*

ses formes et de l'influence que peut exercer l'ensemble des universités dans un pays; mais elle souligne aussi la diversité qui s'établit nécessairement entre les institutions selon les secteurs d'activités qu'elles privilégient. Aucune des fonctions décrites précédemment n'est l'objet d'un choix: chaque établissement — quel que soit son ordre de grandeur — doit en assumer la responsabilité et en rechercher la qualité de l'accomplissement.

Sont prioritaires les activités qui relèvent de fonctions d'enseignement et de recherche, parce qu'elles concourent à la formation et rendent visible en quelque sorte la mission éducative propre à l'université. À ce niveau même, on note des différences appréciables entre les institutions. Telle université est reconnue pour l'excellence de sa contribution dans le domaine des sciences appliquées, telle autre pour la qualité de la formation dispensée en sciences pures ou en sciences humaines ou encore dans le domaine de la recherche médicale ou de l'administration. À cause des compétences qu'elles ont réunies ou des besoins qui se sont imposés dans certains milieux, les institutions mettront tout en oeuvre pour développer certains programmes en priorité.

Les universités établies dans les grands centres doivent répondre à des attentes plus diversifiées et étendre leurs activités aux nombreux champs du savoir. Dans les jeunes universités — en périphérie surtout — le cadre de réalisation de la mission universitaire est nécessairement plus limité, bien que la présence institutionnelle dans une région revête un caractère très particulier et une importance incontestable pour le milieu. La croissance rapide des effectifs leur a imposé un effort sans précédent pour respecter les grandes orientations du réseau universitaire québécois, pour préserver les acquis et pour tracer les axes de développement qui répondent aux caractéristiques du milieu et à la dynamique propre de leur établissement.

De plus, les circonstances requièrent des universités qu'elles prennent à leur compte des activités non reliées directement à leurs fins premières. C'est particulièrement le cas des universités implantées dans les régions, hors des grands centres, parce que ces secteurs sont proportionnellement plus démunis, surtout en ressources humaines. Elles sont appelées à y jouer un rôle de suppléance majeur: l'expérience prouve que la stimulation est efficiente et l'impact produit dans le milieu justifie l'importance des effectifs engagés dans ces opérations, à la condition que l'on ne compromette en rien l'exercice des fonctions qui tiennent au coeur même de la vie universitaire.

Dans un contexte de rationalisation des ressources, de coordination et de concertation des actions institutionnelles, les choix sont de plus en plus limités. Cependant doit s'affirmer la qualité indiscutable des activités de formation, appuyée sur l'effort de créativité et d'innovation dans l'accomplissement des fonctions inhérentes à la mission spécifique.

V. Interrogations

Cette vision unifiée du rôle de l'université où relation privilégiée avec le savoir et mission éducative sont les pôles de référence, n'élimine pas toutes les difficultés. Certains problèmes persistent et suscitent des interrogations auxquelles l'université et la collectivité ne peuvent se soustraire

1. La relation privilégiée avec le savoir que développe l'université comporte plusieurs défis à relever. Nos institutions d'enseignement supérieur se sont efforcées de conserver leur caractère propre: elles transmettent et diffusent les connaissances requises et travaillent à faire progresser le savoir, à maintenir la qualité des activités qui leur sont spécifiques. Il serait pertinent toutefois qu'elles vérifient si elles ont réussi à assurer une certaine unité dans la formation, à réaliser l'intégration des savoirs dans une démarche intellectuelle rigoureuse. Les circonstances aidant, elles peuvent céder à la parcellisation et à la surspécialisation sans réagir efficacement contre les tendances d'une société fortement industrialisée ou contre une concurrence lourde à porter. De là un certain individualisme qui isole dans la voie d'une

seule discipline et une certaine incapacité à analyser les grands problèmes ou un désintéressement étrange par rapport aux enjeux collectifs. Si les universitaires sont conscients de l'importance de la fonction critique qu'ils doivent exercer pour eux-mêmes et pour répondre à ce que la société attend d'eux, ils peuvent, avec objectivité et vigueur, en dénoncer les failles et provoquer une réaction salutaire.

Les étudiants se plaignent souvent de ne pas trouver à l'université le milieu stimulant pour la réflexion, la discussion et l'engagement. L'expression de leur désillusion explique peut-être leur apparente passivité. L'institution d'enseignement supérieur est-elle encore ce « naut lieu de la vie intellectuelle », de la culture et de la recherche passionnante de la vérité ?

2. L'enseignement au premier cycle paraît cloisonné, souvent restreint aux horizons étroits d'une seule discipline, du moins dans un bon nombre de programmes où il n'est pas permis de céder à une trop grande curiosité intellectuelle. Ils sont orientés d'une façon presque exclusive vers le cumul des connaissances ou vers l'acquisition d'un savoir-faire qui accaparent toutes les énergies. Qu'en est-il de la formation humaine ? Du développement de la conscience sociale ? De la prise en charge de responsabilités dans un milieu organisé où l'on sollicite constamment la participation ?

Les programmes très chargés ne laissent pas toujours non plus une place suffisante à la réflexion et à la discussion sur les problèmes connexes à la discipline : ils ne favorisent pas la lente élaboration de méthodes de travail qui permettraient d'assimiler sans peine les contenus et d'en exploiter toute la richesse dans des travaux subséquents. Les groupes d'étudiants homogènes issus d'un même milieu et préparés de façon identique n'existent plus. Au nom de la démocratisation et de l'accessibilité — qui prêtent à de sérieux malentendus — il est tentant de diminuer ou de niveler les exigences d'une formation dite « supérieure » et de tomber dans le piège d'une honorable médiocrité. Une souplesse arbitraire dans l'application des programmes et une normalisation des notes souvent pratiquées aux niveaux antérieurs se perpétuent et défavorisent les meilleurs étudiants. Une évaluation périodique des programmes, de leurs objectifs, de leurs contenus et de leurs modes d'application et du degré de satisfaction des professeurs et des étudiants hausserait le niveau des études et la qualité de plus en plus contestée des diplômes émis.

Un certain nombre de professeurs désillusionnés deviendraient-ils des distributeurs de cours en contenants préscellés au lieu de progresser dans l'enseignement et, par la recherche, comme formateurs de carrière, devenir aptes à ouvrir des voies nouvelles ? La spécialisation disciplinaire ne saurait légitimer le refus de tout travail d'équipe ou le statu quo dans l'activité pédagogique.

Ni les intérêts personnels ou départementaux, ni la « machine administrative », ni les pressions des corporations professionelles, ni les impératifs du marché du travail ne devraient prévaloir sur les exigences de la formation et de la mission éducative de l'université.

3. On peut douter de la validité et de la qualité des recherches qui se font dans le réseau des universités — particulièrement dans l'optique de la formation des étudiants —. Les statistiques révèlent des fait troublants. Depuis les cinq dernières années, nos universités n'ont décerné que 20% des doctorats inscrits au Canada contre 50% pour les universités ontariennes. Quant aux établissements francophones, leur contribution s'est limitée à 10%.

Autre constatation : 14% seulement des doctorats québécois sont décernés aux femmes. Une telle situation s'explique en partie par l'implantation relativement récente de l'Université du Québec : dix années ne suffisent pas pour conduire les étudiants au terme des études supérieures et on ne peut mettre en doute la « rentabilité » ou la « productivité » des universités à partir de ces calculs. L'anémie chronique paraît liée d'une part à un contexte social et économique peu favorable : l'intérêt et la persévérance que supposent vingt ans et

plus de scolarité font défaut. D'autre part, lorsque le goût et l'intérêt existent, se pose toujours la question de l'accessibilité et des coûts. Par ailleurs, les sujets de recherche seraient-ils déterminés par les orientations des groupes de chercheurs ou limités, par exemple, à la recherche fondamentale au détriment de la recherche appliquée aux problèmes de l'heure ? À la recherche commanditée par rapport à la recherche libre ?

Il y a lieu de s'inquiéter également de la survalorisation de la recherche — et surtout de la publication — au détriment de l'enseignement. Cette tendance est déjà inscrite dans le processus d'évaluation et de promotion des professeurs et révélatrice d'un mythe persistant, à savoir que les universitaires chercheurs sont de bons maîtres, ce qui dans les faits s'avère contestable et contesté. Si le prestige est lié à la recherche, l'enseignement risque d'être laissé pour compte ; on ne considère plus comme nécessaire la complémentarité des deux fonctions enseignement et recherche dans une institution pourtant vouée à la formation supérieure, et la mission éducative de l'université est gravement compromise.

Conclusion

Si l'université est intégrée dans le système éducatif national et soutenue financièrement par la collectivité, elle doit, dans l'accomplissement de fonctions reconnues par tous, répondre de la façon dont elle remplit son rôle spécifique et assume la mission qui lui a été confiée. D'où l'importance capitale de maintenir les objectifs de qualité de la formation supérieure.

L'université a des devoirs envers la société, mais elle peut s'attendre en retour à ce que la société lui donne son appui ou, du moins, s'efforce de comprendre son rôle et les conditions de son plein exercice. La collectivité québécoise est-elle consciente du rôle de ses universités dans le développement économique, culturel et social? Elle se montre sensible aux retombées immédiates de l'enseignement et de la recherche, mais accepte-t-elle que l'université accorde de l'importance à la recherche fondamentale dont les résultats concrets se laissent parfois longtemps attendre? Elle est à la fois **trop et trop peu exigeante** à l'égard des universités : **trop**, en raison de la multiplicité et de la diversité des demandes qu'elle leur adresse ; **trop peu**, quand elle ne réclame pas avec assez d'insistance que ces institutions d'enseignement supérieur assument pleinement la mission éducative qui leur est propre.

La contribution de l'université à la vie sociale prendra sans doute des formes nouvelles et mieux adaptées. En outre, l'interaction entre l'université et la société devient de plus en plus forte et s'accroîtra vraisemblablement. D'où l'importance d'une juste perception du rôle spécifique de l'université qu'on ne saurait contester sans modifier profondément les objectifs actuels du système d'éducation et sans priver la collectivité des services auxquels elle a droit.

Les journées pédagogiques au primaire*

Recommandation adoptée à la 257e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 10 décembre 1981

Introduction

Tous ceux qui s'intéressent à l'école primaire connaissent l'existence, dans le calendrier scolaire, des « journées pédagogiques ». Ils repèrent facilement ces journées régulières de l'année scolaire où les élèves ne fréquentent pas l'école alors que les enseignants doivent, pour leur part, s'y rendre travailler. Cependant, mis à part les professionnels de l'éducation que cette institution concerne et quelques rares « initiés », on aura vite remarqué que peu de gens connaissent avec quelque précision la réalité, ou plutôt les diverses réalités auxquelles nous réfèrent ces simples mots « journées pédagogiques ».

Sensible à certains propos mettant en doute la pertinence des journées pédagogiques, la Commission de l'enseignement primaire décidait, le printemps dernier, d'entreprendre une étude sur cette question. La conjoncture était aussi venue confirmer l'à-propos de cette activité : un nouveau régime pédagogique consacrait la possibilité de réduire leur nombre dans les prochains calendriers scolaires, et les nouveaux programmes scolaires s'imposaient comme une pièce maîtresse de leur contenu actuel et futur. Les objectifs de l'étude devenaient donc pour la Commission de fournir une description juste de la situation, de porter un jugement global sur les journées pédagogiques au primaire, et de formuler au besoin quelques recommandations.

La Commission confia à un comité le soin de réaliser cette étude. Pour décrire la situation, le comité choisit de s'appuyer sur des faits et des points de vue. Les faits furent obtenus :

a) par une recherche documentaire pertinente dans des documents officiels, des documents d'enquêtes et des documents internes de quelques commissions scolaires ;

b) par une enquête par questionnaire auprès d'une centaine de personnes assumant diverses fonctions dans les milieux scolaires différents, dont plus de la moitié étaient des directeurs de services éducatifs ;

c) par quelques entrevues menées avec un guide de discussion auprès de divers groupes d'agents d'éducation d'un milieu scolaire ;

d) et par des consultations particulières.

---

* Ce texte ne traite que des journées pédagogiques au primaire, comme son titre le mentionne. Il serait hasardeux de vouloir l'appliquer en tout ou en partie à la situation du niveau secondaire sans vérification adéquate.

Il s'agissait de rassembler plusieurs données relatives à l'organisation, au contenu et au déroulement des journées pédagogiques au primaire. Quant aux points de vue sur la question, ils furent obtenus par un second questionnaire administré aux mêmes personnes[1] et par des entrevues « guidées » auprès des mêmes groupes[2]. Il s'agissait alors de connaître leur appréciation globale des journées pédagogiques au primaire et leur jugement sur certains aspects spécifiques[3]. L'analyse de la situation a d'abord été faite par le comité, puis reprise par la Commission et par le Conseil.

La méthode retenue n'est pas sans limite, tant au niveau de la cueillette des données qu'à celui de leur analyse. Il n'en demeure pas moins qu'elle a permis de réaliser les objectifs poursuivis.

En effet, les données les plus révélatrices obtenues de la recherche documentaire, de l'enquête, des entrevues et des consultations menées par la Commission de l'enseignement primaire ont permis de dégager la situation qui prévaut au niveau primaire au chapitre des journées pédagogiques, d'en saisir les aspects les plus importants et d'indiquer les voies d'amélioration qui semblent les plus appropriées.

CHAPITRE I Description de la situation

1.1 Données documentaires

Leur existence et leur nombre avant le Rapport Parent

Des témoins des années antérieures au Rapport Parent nous affirment que les enseignants québécois (de quelques milieux scolaires tout au moins) participaient au début et à la fin de l'année scolaire à quelques journées de planification ou d'évaluation, ou simplement de réflexion, organisées à leur intention. Ils commençaient ainsi l'année scolaire avant l'entrée des élèves et la terminaient quelque temps après leur départ[4].

Rapport Parent

Probablement inspirés par cette pratique et par la perception d'un besoin de concertation exprimé plus ou moins ouvertement par les éducateurs, les auteurs du Rapport Parent écrivaient en 1964:

> « On devrait organiser une ou deux fois par année des sessions intensives d'une journée ou plus pour les professeurs d'une même discipline ou d'un

1. Les personnes mentionnées plus haut en b).
2. Les groupes mentionnés plus haut en c).
3. La majeure partie des données ayant servi à décrire la situation apparaît dans le document suivant: Jacqueline Ramoisy, *Les journées pédagogiques*, Document de travail, C.S.E. (Direction de la recherche), 1981-11-04.
4. D'après le calendrier scolaire 1965-1966 publié dans *Hebdo-Éducation* du 4 juin 1965 (vol. 2 n° 4, p. 26) « une tradition, que le ministère de l'Éducation désire perpétuer, veut que le personnel académique et administratif des commissions scolaires profite de ces deux ou trois jours (avant l'entrée des élèves) pour faire plus ample connaissance et préparer de façon plus immédiate l'année scolaire qui débute ».

même niveau scolaire dont le but serait la planification et l'évaluation des activités scolaires[5] ».

Besoins de perfectionnement au sens large

Dans les années soixante, des besoins de perfectionnement des enseignants se manifestent également avec l'arrivée, dans les programmes d'études primaires, de la nouvelle catéchèse, des mathématiques modernes, de l'éducation physique et des arts plastiques. Certains milieux scolaires s'organisent pour satisfaire ces besoins dans les limites d'une année scolaire s'étendant depuis le début de septembre jusqu'à la fin de juin[6].

Mentions officielles de « journées pédagogiques »

En 1967, le ministère de l'Éducation insérait une première « journée pédagogique » au calendrier scolaire[7].

En 1971, avec l'entrée en vigueur du Règlement numéro 7, il sanctionnait un calendrier scolaire de 200 jours, dont 180 étaient des jours de classe et 20 au maximum des « journées pédagogiques[8] ».

En 1981, avec la promulgation du Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, il obligeait encore à un calendrier

5. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome 2, 1964, pages 311-312.

6. Selon le calendrier scolaire 1965-1966 dont on a parlé plus haut, « les professeurs se tiennent à la disposition des autorités scolaires » dans les derniers jours de juin qui suivent la fin des classes.

7. « Un congé mobile est autorisé pour permettre la tenue d'une journée pédagogique pour les enseignants ». Voir le calendrier scolaire 1967-1968 dans *Hebdo-Éducation*, 19 mai 1967 (vol. 3, n° 40, p. 259).

8. « Le calendrier scolaire des élèves comporte au moins 200 jours entre le 1er septembre et le 30 juin, dont au moins 180 doivent être consacrés aux activités décrites à l'article 10, les autres jours devant servir notamment à la planification et à l'évaluation du travail par le personnel professionnel enseignant et le personnel professionnel non enseignant, ainsi qu'à des rencontres avec des parents » (section B, article 5). Il peut être intéressant de rappeler quelles étaient ces activités à réaliser durant les jours de classe, selon l'article 10: « des activités d'organisation du travail où les élèves prennent connaissance des tâches à accomplir et où ils reçoivent ou préparent un plan de travail; des activités d'apprentissage et de formation comportant: leçons, exercices, sorties dans le milieu, recherches, projets, centres d'intérêt, jeux, ateliers d'expression, etc.; des activités de consultation, d'évaluation et de synthèse comportant: mises en commun, rapports, comptes rendus verbaux, comptes rendus écrits, tests, examens, auto-évaluation verbale, auto-évaluation écrite, etc.; des activités récréatives supplémentaires pour les élèves de 6, 7 et 8 ans ».

scolaire de 200 jours, en mettant cette fois l'accent sur les jours de classe, lesquels devraient atteindre au minimum le nombre de 180 jours complets[9].

Leur nature et leurs fins

En ce qui concerne la nature et les fins des journées pédagogiques, le dernier texte officiel n'est pas très explicite. Seul le « commentaire » fait en marge de l'article 39 du Règlement concernant le régime pédagogique décrit de façon fonctionnelle les journées pédagogiques au primaire :

> « Les jours non consacrés à des activités d'enseignement, de services personnels aux élèves et de services complémentaires aux élèves sont utilisés par le personnel de l'école à des fins de planification, d'évaluation des activités éducatives, d'accueil des élèves, de perfectionnement et de recyclage du personnel. Ces journées peuvent aussi être utilisées pour des rencontres avec les parents[10] ».

Par ailleurs, si on compare le texte du présent régime pédagogique avec celui du Règlement numéro 7, il faut noter deux choses :

a) il y a conversion de fins prescrites dans un article de règlement en des fins indiquées dans un « commentaire » fait en marge d'un article de règlement ;

b) les fins indiquées en 1981 ajoutent à celles qui sont prescrites en 1971 (planification, évaluation, rencontre de parents), l'accueil des élèves, d'une part, et le perfectionnement et le recyclage du personnel, d'autre part.

Responsabilités et devoir de consulter

La Loi sur l'instruction publique ne fait pas mention expresse des journées pédagogiques. Cependant, il nous semble que la responsabilité de la commission scolaire et du directeur d'école à l'égard de ces journées peut être déduite de leur devoir de s'assurer de l'application du régime pédagogique, ainsi qu'en font état les derniers amendements apportés à cette loi en 1979[11]. Quant au

---

9. « Au niveau primaire, le calendrier des élèves, comprenant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, comporte un maximum de 200 jours, dont au moins 180, à raison de 5 jours complets par semaine, doivent être consacrés aux activités d'enseignement, de services personnels aux élèves et de services complémentaires aux élèves. La commission scolaire régionale et les commissions scolaires de son territoire doivent assumer la coordination de leurs calendriers scolaires » (Article 39).
   Note : Les termes mêmes de l'article sont « ... 200 jours, dont au moins 180, *à raison de 5 jours complets par semaine...* ». Nous croyons que, malgré cette formulation, le ministre veut imposer des jours complets et non 36 semaines de 5 jours complets, ce qui exclurait toute possibilité de congé ou de journée pédagogique à l'intérieur de ces semaines.

10. Voir la « version commentée » dudit Règlement.

11. Lois du Québec 1979, chap. 80. L'article de cette loi modifie la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chap. I-14) en ajoutant, dans l'article 189, sur les devoirs des commissaires et syndics d'écoles, une série de paragraphes dont le 18° concerne notre propos. L'article 4 de la même loi introduit une nouvelle section dans la Loi sur l'instruction publique, intitulée « De l'école, de son directeur et directeur adjoint », dont l'article 32.4.3° attribue au directeur ou au responsable de l'école le soin de s'assurer de l'application du régime pédagogique.

devoir de consulter à leur propos, cette même loi ne fait pas des journées pédagogiques un objet direct ou indirect de consultation du comité de parents; et c'est indirectement que le comité d'école pourrait être saisi de cette question puisqu'elle est de toute évidence reliée aux « modalités d'application du régime pédagogique », objet sur lequel il peut choisir d'être consulté[12].

De leur côté, les conventions collectives nationales des enseignants reconnaissent l'existence de 200 jours ouvrables au calendrier scolaire. La distribution des jours de travail dans le calendrier civil est du ressort de la négociation locale ou régionale. Ce sont donc les conventions collectives locales ou régionales qui, d'une part, prévoient la consultation des représentants des enseignants (par l'entremise d'un comité) sur la répartition des journées pédagogiques dans le calendrier scolaire et, d'autre part, consacrent le droit des enseignants de chaque école (conseil d'école) à la consultation sur « le programme des journées pédagogiques au niveau de l'école[13] ».

Ailleurs au Canada

Enfin, certains ont pu penser que les journées pédagogiques constituaient une originalité québécoise ou une sorte de « privilège » accordé aux enseignants québécois. La *Revue des politiques de l'éducation au Canada*[14] nous apprend qu'il n'en est rien. Dans les provinces de l'Ouest, de 195 à 200 jours de classe sont prévus, mais ils incluent les jours consacrés aux réunions de planification et d'organisation des programmes scolaires, des journées d'étude et de perfectionnement du personnel. En Ontario, l'école ouvre le lendemain de la Fête du travail et ferme le 30 juin; l'année scolaire doit comprendre au moins 185 jours d'enseignement; les autres journées servent aux activités professionnelles du personnel de l'école: évaluation des élèves, entretiens avec les parents, évaluation et élaboration des programmes d'études, et perfectionnement des enseignants. Dans les provinces de l'Atlantique, le nombre de jours d'enseignement est d'environ 195 mais il varie un peu d'une province à l'autre selon les règlements locaux et les ententes collectives des enseignants qui prévoient le « perfectionnement-en-poste » et des conférences sur l'éducation.

---

12. Pour le comité d'école, voir l'article 11 de la loi de 1979, et pour le comité de parents, voir l'article 13, qui modifient la Loi sur l'instruction publique en lui ajoutant respectivement les articles 51.1 et 52.2.

13. Nous avons dégagé ces points de la consultation de quelques conventions collectives locales. D'après des informations prises auprès du Comité patronal de négociation de commissions pour catholiques il en est ainsi presque partout au Québec en ce qui concerne les commissions scolaires pour catholiques. Selon le CPNCP, la consultation des enseignants protestants sur « le programme des journées pédagogiques au niveau de l'école » est moins répandue que chez les catholiques.

14. Revue des politiques de l'éducation au Canada, effectuée à la demande de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et coordonnée par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et le gouvernement fédéral, publiée en 1975, en cinq fascicules. Voir en particulier les mémoires des ministres de l'Éducation de la région de l'Ouest, de l'Ontario et des provinces de l'Atlantique.

Le calendrier scolaire 1981-1982 publié par l'Association canadienne d'éducation[15] apporte, pour chacune des provinces, davantage de précisions quant aux diverses appellations et aux divers nombres de ces journées ouvrables du calendrier scolaire qui ne sont pas des jours de classe. Si l'on excepte le Québec, le nombre de ces « professional activity days for teachers » ou « days in which a school is in session for teachers only » varie de 2 dans un calendrier scolaire de 192 jours au Nouveau-Brunswick[16].

En résumé

Ce qu'il faut retenir de ces données documentaires, c'est que :

— *les journées pédagogiques sont une jeune institution dont le vécu généralisé et systématique s'étend chez nous sur une période de 10 ans ;*

— *les journées pédagogiques ne sont pas des jours de classe dont on prive les enfants au profit de leurs enseignants ; les règlements du ministre de l'Éducation ont toujours distingué dans le calendrier scolaire les jours de classe et les journées pédagogiques ;*

— *les journées pédagogiques sont des jours ouvrables reconnus et non des jours de congés déguisés ; la présence des enseignants y est obligatoire, sauf exception ;*

— *les responsables des journées pédagogiques sont tenus de consulter, à tout le moins, les enseignants, tantôt au sujet de leur distribution dans le calendrier scolaire, tantôt au sujet de leur contenu ;*

— *enfin, il est clair qu'il se trouve dans les autres systèmes scolaires provinciaux de ces journées prévues au calendrier scolaire au cours desquelles les enseignants s'adonnent, en l'absence de leurs élèves généralement, à diverses activités professionnelles telles que des réunions de planification, de l'évaluation des apprentissages, des entretiens avec des parents, de l'étude et du perfectionnement.*

1.2 Vécu observé

Que sont maintenant de fait les journées pédagogiques au primaire ? D'après les données que nous avons recueillies et la documentation que nous avons parcourue, en voici les principales caractéristiques.

Journées de travail

Bien que chacun pourrait souligner quelques pratiques d'exception parfois liées à de nécessaires accommodements, il est clair que la plupart des journées pédagogiques au primaire sont des journées de travail assez semblables aux journées de classe en termes d'horaire ou de durée. De plus, elles se déroulent le plus souvent à l'école, lieu habituel de travail, quelquefois au centre administratif ou dans une école voisine, et exceptionnellement dans un camp,

15. Association canadienne d'éducation, *The School Calendar 1981-82*, Summary tables for opening and closing dates, number of teaching days, and prescribed holidays in all Canadian provinces and territories, October 1981, (ISSN 0382-7879).

16. Voir le tableau en annexe pour plus de détails à ce sujet.

un centre de plein air, ou un autre lieu à vocation particulière[17]. Rappelons que, de manière générale, la présence des enseignants n'est pas moins obligatoire que les autres jours ouvrables, et qu'on ne paraît pas s'absenter alors davantage[18].

Journées organisées

Les journées pédagogiques au primaire sont aussi, pour la plupart, organisées, les unes par la commission scolaire, principalement pour le perfectionnement (au sens large) des enseignants, les autres, le plus grand nombre, par l'école pour des fins desservant de façon immédiate l'école et sa clientèle. Faisons tout de suite observer que cela tient sans doute au fait que des personnes s'en portent responsables: le directeur des services de l'enseignement ou des services éducatifs au niveau de la commission scolaire et le directeur au niveau de l'école. Par ailleurs, nos données révèlent que c'est à l'école que s'organisent la majorité des journées pédagogiques (soit les 2/3); la commission scolaire en organise, pour sa part, le 1/3. Il resterait en journées complètes ou en parties de journées environ 2 jours disponibles aux enseignants pour ce qu'on pourrait appeler du travail professionnel libre.

Journées planifiées

Autre aspect de leur organisation, elles sont dans l'ensemble planifiées longtemps à l'avance, en ce qui concerne en particulier leur distribution dans le calendrier scolaire. Pour des raisons qu'on comprend facilement, dont les ententes entre les milieux primaire et secondaire pour le transport des élèves, un bon nombre des journées pédagogiques sont « fixes », et quelques-unes sont « flottantes » ou « mobiles ». Ainsi, la répartition suivante nous paraît-elle la plus commune: 2 ou 3 au début et à la fin de l'année scolaire, 2 ou 3 à toutes les étapes, les autres placées ici ou là au gré des besoins. Cette distribution type des journées pédagogiques au calendrier scolaire se trouve quelque peu modifiée en certains milieux; ce sont le plus souvent quelques-unes des journées pédagogiques de fin d'année que l'on replace plutôt au début de l'année scolaire pour de plus grands bénéfices.

Principales activités

Les principales activités des journées pédagogiques au primaire sont, en général,

a) la planification et l'évaluation des activités éducatives;

b) le perfectionnement, le recyclage et la mise à jour du personnel.

Notre enquête révèle qu'il s'agit, dans le premier cas, de l'élaboration des politiques et des règlements de l'école, de l'étude de méthodes d'enseignement et de matériel didactique, de l'organisation de la vie pédagogique et de la « vie étudiante », de la préparation de cours, d'examens ou de tests, et de bulletins. Dans le second cas, il s'agit de perfectionnement du personnel au sens large. La mise à jour requise par l'implantation des nouveaux programmes, la

17. Les documents internes de quelques commissions scolaires (Pointe-Lévy, de l'Argile Bleue, Jacques-Cartier, Saint-Hyacinthe, Val-Monts) nous ont, pour leur part, révélé dans le détail les programmes et les emplois du temps des journées pédagogiques de la précédente année scolaire et de l'année scolaire courante.

18. Les répondants à notre questionnaire indiquent presque tous un taux moyen d'absence aux journées pédagogiques de moins de 3%.

sensibilisation à de nouvelles politiques du ministère, l'initiation à de nouvelles pratiques pédagogiques par le biais d'approches diverses, de techniques particulières ou de matériel pédagogique spécifique, constituent les points autour desquels s'organisent les activités habituelles de perfectionnement des enseignants dans le cadre de ces journées pédagogiques[19].

Ainsi, en raison du lien évident entre les nombreuses « nouveautés » du ministère (lois, règlements, politiques, programmes) et la vie de chaque commission scolaire et de chaque école, on aura remarqué qu'une bonne partie du temps des journées pédagogiques actuelles peut être requise pour informer le personnel et montrer dans la mesure du possible les ajustements pratiques qui sont exigés. Et en regardant de plus près, on aura aussi constaté que les milieux scolaires expriment souvent leur insatisfaction devant cette accumulation de « nouveautés » à connaître, amenées dans de si brefs délais.

Travail d'équipe

Lors des journées pédagogiques, les enseignants travaillent principalement en équipes. La réunion de l'équipe-école s'avère être une activité marquante pour les enseignants. Un directeur soulignait que, selon lui, chaque journée pédagogique était là pour permettre de refaire le tissu humain de l'école. On ne s'étonnera donc pas de voir souligné par notre enquête que les activités d'animation prévues par le directeur de l'école s'articulent autour de l'équipe-école et l'équipe-niveau. Ces journées pédagogiques sont l'occasion pour les titulaires d'avoir des activités communes avec les enseignants du préscolaire et les enseignants spécialistes, pour les enseignants spécialistes de se réunir en groupe-matière, et pour les enseignants du préscolaire de se réunir entre eux. Par contre, d'après nos données, les enseignants spécialisés en enfance en difficulté semblent avoir moins l'occasion de s'intégrer à des groupes composés de collègues affectés à des tâches diverses ou de se retrouver entre eux.

Évaluation

Toujours selon nos données, les journées pédagogiques ne semblent pas faire l'objet d'une évaluation très explicite. Nous demandions si une portion du temps des journées pédagogiques était employée par les enseignants pour évaluer ces mêmes journées pédagogiques. Les réponses montrent un net désaccord à ce sujet entre les « responsables » habituels de ces journées (directeur des services éducatifs, professionnel non enseignant et directeur d'école) et les enseignants eux-mêmes. Les premiers disent que les enseignants évaluent ces journées et ces derniers affirment le contraire. On peut croire que les premiers se réfèrent à des évaluations « personnelles ou informelles » qui montrent de manière générale la satisfaction ou l'insatisfaction alors que les seconds pensent à une évaluation « commune, formelle et systématique » qui serait de nature à vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis et pas seulement la satisfaction des participants.

Absence des parents

Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire publié en 1977, proposait de faire une place aux parents dans les journées pédagogiques[20]. La

19. Pour plus de détails sur les contenus, voir l'annexe 2.

20. « Des parents pourraient aussi participer, avec les enseignants, aux journées pédagogiques d'évaluation et de planification de la vie de l'école » (paragr. 2.79, p. 50)

consultation qui a suivi a révélé que plusieurs agents d'éducation ne jugeaient pas souhaitable leur participation à ces activités. Le ministre n'a donc pas retenu cette hypothèse pour son Énoncé de politique[21].

La présence des parents à de rares journées pédagogiques est encore uniquement reliée à la remise des bulletins et à des rencontres parents-maîtres au sujet d'élèves en difficulté. Avouons que nous sommes assez loin de toute autre forme de participation des parents aux journées pédagogiques lorsqu'encore de nos jours, notre enquête le montre, la commission scolaire ou l'école ne les informe à peu près pas à ce sujet.

Les répondants d'un questionnaire sur le fonctionnement général de l'école primaire[22] mettaient récemment en évidence la faiblesse de la communication entre la commission scolaire ou l'école et les parents. Il nous paraît clair que sur ce sujet comme sur d'autres, les parents demandent avant tout d'être informés. Les enseignants que nous avons rencontrés souhaitent, pour leur part, qu'on informe les parents à propos des journées pédagogiques. Ils se disent même prêts à les accepter à certaines réunions tenues à l'occasion de journées pédagogiques, si elles portent expressément sur la discipline. Cette mince ouverture montre combien la distance à parcourir est encore grande avant de reconnaître, ainsi que le réclament les parents membres de comités d'école en réponse à une enquête récente du Conseil supérieur de l'éducation[23], que leur droit dans l'éducation scolaire de leurs enfants doit pouvoir s'exercer par leur participation à des journées pédagogiques.

Des commissaires peu informés

Enfin, il faut noter que les commissaires d'école, pourtant administrateurs scolaires élus, peuvent être assimilés, pour la plupart, aux parents en ce qui concerne leurs connaissances au sujet des journées pédagogiques. Ils en savent bien peu, à peine touchés qu'ils sont en général par les simples connotations administratives qu'elles ont (acceptation du calendrier scolaire, consultation du syndicat, etc.). Éveillés à diverses facettes de cette réalité par nos questions à propos des journées pédagogiques, plusieurs commissaires ont senti le besoin d'être mieux renseignés pour jouer leur rôle.

1.3 Quelques opinions convergentes

Dans l'ensemble des opinions recueillies, il se dégage des tendances très nettes sur plusieurs données relatives aux journées pédagogiques du primaire. Il vaut la peine de les signaler.

Pas de pertes de temps

De manière unanime ou presque, nos interlocuteurs et nos répondants ne croient pas que les journées pédagogiques soient des pertes de temps, qu'elles soient trop nombreuses, et qu'on doive les abolir pour les remplacer par des jours de classe.

21. *L'École québécoise: énoncé de politique et plan d'action*, 1979, 163 p.
22. Léo Laroche, *Le fonctionnement général de l'école primaire: quelques résultats d'ensemble*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980.
23. Pierre Georgeault et Louise Sylvain, *La participation des parents dans les comités d'école*, Fascicule 14: *Synthèse du rapport*, Québec, C.S.E., 1980, p. 85.

Contenu concordant

En outre, pour tous les groupes consultés, le contenu souhaité des journées pédagogiques correspond le plus souvent à leur contenu réel. Signalons tout de même une exception: les enseignants pensent que, lors des journées pédagogiques, ils devraient pouvoir faire les bulletins et préparer leur classe; tous les autres groupes croient le contraire. Il faut donc déduire que si tous s'entendent sur le caractère collectif des journées pédagogiques, les enseignants tiennent à ce que le travail de nature individuelle ne soit pas systématiquement exclus.

D'accord pour le travail d'équipe

De plus, nos données en témoignent, les journées pédagogiques répondent à un besoin de faire le point périodiquement sur les efforts individuels et collectifs des responsables de l'éducation scolaire. Tous les groupes consultés pensent unanimement ou presque que ces jours-là doivent favoriser le travail d'équipe, renforcer les liens professionnels, améliorer les pratiques d'enseignement.

Actions conjointes

Tous les groupes pensent non moins fermement que les enseignants, collectivement, devraient être davantage impliqués dans la préparation, la réalisation et l'évaluation des journées pédagogiques, spécialement celles qui sont organisées au niveau de l'école. Ils sont d'accord pour y associer le conseil d'école ou l'ensemble des enseignants. Mais la détermination éventuelle du contenu des journées pédagogiques en consultation avec le comité d'école (parents) est rejetée et ce, même par les parents qui ont répondu à cette question.

Nouveaux programmes et autres choses

Tous nos répondants sont d'avis que malgré la large place qu'ils vont sans doute continuer d'occuper, les nouveaux programmes et leur compréhension ne doivent pas constituer l'objet unique des journées pédagogiques. Puisque tous les groupes consultés refusent également que les journées pédagogiques soient principalement consacrées à satisfaire les « besoins » du Ministère ou de la commission scolaire, il faut comprendre qu'on est réticent à ce que les « nouveautés » de toutes sortes prennent toute la place. En d'autres termes, tous soulignent que les journées pédagogiques doivent continuer de poursuivre les fins pour lesquelles elles ont été créées.

Des journées « organisées » et pas de travail libre à la maison

Enfin, nous faisions dans un questionnaire les deux affirmations suivantes:

1. les journées pédagogiques ne devraient pas être « organisées » mais plutôt laissées à l'initiative personnelle de chaque enseignant au simple titre de journées de travail;
2. lors d'une journée pédagogique, les enseignants devraient avoir la possibilité d'effectuer des travaux individuels tant à la maison qu'à l'école.

Qu'il suffise de mentionner que ces deux affirmations ont été majoritairement rejetées par tous les groupes.

CHAPITRE II Analyse de la situation

Pertinence des journées pédagogiques

L'examen critique de la situation qui prévaut dans le milieu scolaire nous permet de réaffirmer la pertinence des journées pédagogiques. Le Conseil reconnaissait la valeur de ce moyen dans l'avis qu'il adressait au Ministre il y a dix ans à propos du projet de Règlement numéro 7[24]. Bien que la dernière décennie ait sans doute permis qu'en cela comme en autres choses, le meilleur côtoie le pire à certaines occasions[25], le Conseil affirme la pertinence et la nécessité des journées pédagogiques. Il voit là de nécessaires temps forts de concertation des différents intervenants dans l'école pour une activité pédagogique efficace.

Leur nombre

Le Conseil s'était refusé en 1971 à ce que le nombre des journées pédagogiques soit précisé: le Conseil voulait ainsi que soit assuré un minimum de 180 jours de classe. Le récent régime pédagogique met l'accent sur le minimum de jours de classe à assurer: des journées de classe perdues pour des cas de forces majeures devront être dorénavant récupérées à même les journées pédagogiques. Le Conseil s'inquiéterait d'une telle mesure si elle avait pour conséquence que les journées pédagogiques soient dépréciées ou qu'elle entraîne partout la suppression d'un grand nombre de journées pédagogiques. Qui pourrait affirmer qu'une journée de classe est plus importante qu'une journée pédagogique, ou le contraire? Les quelques « journées-tampons » qu'impose cette nouvelle règle procèdent davantage, aux yeux du Conseil, du cadre administratif que du jugement de valeur. Quant à la suppression éventuelle de plusieurs journées pédagogiques à la suite de l'application de cette règle, le Conseil constate que les cas de forces majeures qui entraînent la fermeture de toutes les écoles d'une commission scolaire la même journée ne sont habituellement pas nombreux. Par ailleurs, il observe aussi que la majorité des milieux scolaires ont déjà en quelque sorte, ces dernières années, garanti un minimum de 17 journées pédagogiques[26]. Le Conseil comprend donc que le nouveau règlement n'affectera qu'une minorité de milieux scolaires qui trouveraient avantage à s'aligner sur la pratique établie partout ailleurs, laquelle ne semble pas poser de problèmes sérieux. Il incline à croire que la conversion de 3 journées pédagogiques en jours de classe pourrait cependant constituer un seuil à ne pas franchir.

Précisions suffisantes dans les textes officiels

Le Conseil constate avec satisfaction que l'existence des journées pédagogiques est à nouveau consacrée dans le régime pédagogique et que la majorité des conventions collectives assurent le droit des enseignants à la consultation en ce

24. « Tout en étant d'accord avec le principe de la planification et de l'évaluation du travail par le personnel professionnel attaché à l'école ainsi qu'avec le principe des rencontres avec les parents (...) », voir *Rapport annuel 1970-1971*, p. 226.

25. Chacun pourrait sûrement apporter un ou plusieurs exemples d'utilisation discutable d'une journée pédagogique. Considérant que de telles situations lui sont apparues plutôt exceptionnelles, la Commission n'a pas jugé pertinent de marquer davantage leur existence dans ce travail.

26. Dans environ 70% des conventions collectives locales des enseignants (1979-1982), d'après le Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques et le Comité patronal de négociation des commissions pour protestants.

qui concerne la distribution de ces journées dans le calendrier scolaire et leur contenu. Il ne considère pas qu'il soit nécessaire d'apporter davantage de précisions dans ces textes officiels.

Contenu des journées pédagogiques

Il ressort de l'enquête du Conseil que ces journées sont habituellement bien utilisées. Ces journées produisent des effets bénéfiques tant sur l'organisation que sur le déroulement de l'activité pédagogique. Les objectifs de renforcement de la compétence du personnel et d'amélioration des pratiques d'enseignement ne sauraient viser d'autre but ultime qu'une satisfaction toujours plus adéquate des besoins des élèves. Même s'ils sont alors absents, les élèves demeurent au centre des préoccupations des éducateurs au cours de ces journées pédagogiques[27].

Le Conseil constate, pour ce qui est du contenu global des journées pédagogiques, que même en l'absence de prescriptions plus précises du Ministère, les activités auxquelles s'adonnent les enseignants sont assez semblables d'un milieu à l'autre. Les mêmes moyens s'assortissent donc aux mêmes besoins fondamentaux et une intervention plus directe à ce propos ne paraît pas nécessaire.

Impact des « nouveautés » sur les titulaires

Le Conseil a pu se rendre compte que de nombreuses activités touchant les nouveaux programmes, les nouvelles politiques et les nouveaux règlements du Ministère prennent actuellement et prendront sans doute pendant quelques années encore une bonne part du temps des journées pédagogiques au primaire. Notre enquête révèle que personne n'accepte vraiment que tout le temps disponible leur soit consacré même s'il y a un accord unanime sur la nécessité d'utiliser des journées pédagogiques pour la compréhension des programmes, le perfectionnement qu'ils requièrent et l'évaluation de leur impact sur la vie pédagogique. Le Conseil attire donc l'attention du Ministère et de ses directions régionales, de même que celle des commissions scolaires, sur le danger d'envahissement des journées pédagogiques du primaire par les « nouveautés » de toutes sortes en phase d'implantation et sur un évident besoin de dosage de toutes les activités qui y sont reliées.

Tous les nouveaux règlements, toutes les nouvelles politiques, et pas moins de 7 ou 8 nouveaux programmes qui seront rendus obligatoires dans les cinq prochaines années, concernent les titulaires du primaire. Il nous semble que la seule utilisation des journées pédagogiques ne peut suffire à permettre aux enseignants de se familiariser avec autant de nouveautés. On ne réussira qu'à congestionner les journées pédagogiques sans assurer une action efficace. Il nous semble aussi que, si parfaite soit-elle, une documentation appropriée adressée à chacun serait également insuffisante : transmettre l'information est une chose, changer la pratique en est une autre.

27. Les élèves se rendent compte du travail réalisé par leurs éducateurs lors des journées pédagogiques dès l'instant où ils en perçoivent en quelque sorte les effets : tests ou examens, activité spéciale en classe, sorties éducatives, remise des bulletins aux parents. C'est ce qui ressort du témoignage de trois groupes d'élèves rencontrés dans trois écoles différentes de Trois-Rivières en octobre 1981.

Dans une conjoncture financière difficile, on a du mal à imaginer que la création de programmes ou de plans de perfectionnement, de recyclage ou de mise à jour sur le modèle du PPMF[28] puisse être aujourd'hui possible. Avec le grand nombre d'enseignants actuellement en disponibilité, plusieurs voient là la solution idéale à de moins grands frais que le PPMF. Parmi d'autres solutions, ne peut-on retenir, pour une préparation adéquate des enseignants, des formules diverses (courts stages, rencontres, usage des télécommunications) prévoyant l'utilisation *du tiers* des journées pédagogiques, de l'ensemble du temps de disponibilité des enseignants, de même que celle du temps personnel de chaque enseignant sur une base volontaire? S'il ne souhaite pas modifier son échéancier pour l'implantation de toutes ses « nouveautés », il ne fait pas de doute que le Ministère se devra de mettre de l'avant des moyens inédits pour les réaliser.

Soucieux de voir l'école primaire et ses élèves retirer sans plus de délai les effets bénéfiques des efforts de redressement amorcés il y a quelques années, le Conseil recommande:

— *Que le Ministère s'efforce d'assurer par d'autres moyens que l'utilisation des seules journées pédagogiques, la mise à jour des titulaires du primaire rendue nécessaire par les nombreux changements apportés principalement aux lois, aux règlements, aux politiques et aux programmes d'études.*

— *Qu'à cette fin, il examine toutes les possibilités découlant des conventions collectives des enseignants, particulièrement l'usage du temps de disponibilité exigé chaque semaine et l'affectation du personnel mis en disponibilité, pour l'application de formules nouvelles de perfectionnement au sens large.*

Préparation des journées pédagogiques

Il ressort du traitement de nos données qu'une majorité d'enseignants disent ne pas participer à la préparation des journées pédagogiques alors que les responsables affirment qu'ils y prennent part. Il est certes possible de dégager de cette apparente contradiction que les enseignants souhaiteraient être davantage impliqués qu'ils ne le sont présentement.

Les enseignants veulent participer aux décisions sur le contenu des journées pédagogiques. Le *Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français*, publié en 1977, nous l'assure: leur participation effective aux décisions relatives aux journées pédagogiques était, à ce moment-là, deux fois plus faible (47%) que leur participation souhaitée (94%)[29]. Tout permet de croire que cette situation est à peu près la même aujourd'hui. La vaste enquête sur les enseignantes et les enseignants du Québec souligne que « les enseignants qui pensent que la direction décide toujours (ou presque) habituellement seule des

28. Programme de perfectionnement des maîtres en français. Parmi les conditions du programme, une remise possible de quinze jours ouvrables à chaque enseignant inscrit, assortie du remboursement des frais de suppléance à son employeur.

29. Ministère de l'Éducation, *Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec*, 1977, 495 p. Nous faisons remarquer que cette enquête a touché la plupart des enseignants du préscolaire et du 1er cycle du primaire avec un taux de réponse de 97%.

questions d'ordre pédagogique sont plus portés (20%) que les autres à souhaiter moins ou beaucoup moins de réunions[30] ».

Il y a enfin un accord unanime dans les témoignages reçus sur le fait qu'une journée pédagogique apporte des bénéfices évidents aux enseignants lorsqu'elle répond aux besoins qu'il ont eux-mêmes exprimés. On y note, de plus, un accord presque complet sur l'amélioration des pratiques d'enseignement comme critère d'efficacité des journées pédagogiques. Puisque les activités des journées pédagogiques concernent les enseignants au premier chef, le Conseil recommande :

— *Que les directeurs des services éducatifs des commissions scolaires et les directeurs d'école, principaux responsables de l'organisation des journées pédagogiques, encouragent et facilitent la participation des enseignants au choix et à la préparation des activités devant s'y dérouler.*

Soins particuliers

Il est clair qu'on pourrait apporter encore plus de soin à chacune des journées pédagogiques et selon les témoignages reçus, celles auxquelles sont invités les enseignants du préscolaire, les spécialistes-matières ou les enseignants du secteur de l'enfance en difficulté mériteraient une attention toute particulière. Ces enseignants ont, bien sûr, des besoins professionnels spécifiques que des commissions scolaires, même petites ou isolées, doivent s'efforcer de satisfaire avec les moyens qui sont les leurs ou qu'elles partagent avec d'autres. Mais puisque les enseignants insistent beaucoup sur l'appartenance à un milieu et à une équipe, il faudrait que les journées pédagogiques assurent l'intégration de tous ceux qui travaillent dans l'école. C'est pourquoi, le Conseil recommande :

— *Que les directeurs d'école favorisent, à l'occasion des journées pédagogiques dont ils sont responsables, l'intégration la plus complète possible à l'équipe-école de toutes les personnes qui y travaillent.*

Tendance à l'individualisme

Les réponses apportées à nos questionnaires révèlent que certains enseignants aimeraient disposer de plus de temps pour du travail individuel et même pour pouvoir travailler chez eux. Les écoles sont, en quelque sorte, fermées aux ressources éducatives que constituent les parents et à certaines ressources du milieu : plusieurs semblent même sous-utiliser les moyens à leur disposition dans leur propre commission scolaire. Quant aux commissions scolaires, elles se tournent peu vers des personnes-ressources de l'extérieur ou vers d'autres lieux que leurs écoles et leur centre administratif : le personnel des directions régionales du Ministère et celui des institutions d'enseignement supérieur apparaissent tout particulièrement sous-employés par elles.

Certains peuvent croire que le milieu scolaire local et son monde n'ont rien à gagner en s'ouvrant sur l'extérieur et aux autres. Nous croyons le contraire. Si nous pensons qu'il y a plus d'avantages à promouvoir le travail d'équipe que le travail individuel lors des journées pédagogiques, nous pensons aussi que le

30. Ministère de l'Éducation, Service de la recherche, *Les enseignantes et enseignants du Québec*, Volume 5 : *Le vécu professionnel : tâche et milieu de travail*, 1980, p. 238.

ressourcement, le dynamisme et le progrès passent souvent par l'ouverture à de nouvelles personnes et à d'autres milieux.

Ouverture aux parents

Respectant l'évolution propre à chaque milieu, le Conseil croit qu'il faut tendre à intégrer les parents qui souhaitent l'être au déroulement de certaines journées pédagogiques. La collaboration étroite et efficace de chaque parent ne s'obtient certes pas uniquement à l'occasion de la simple remise des bulletins. Pour l'heure, le manque d'intérêt des parents pour les journées pédagogiques s'explique : ils ne sont pas informés ; ils sont moins disponibles le jour ; ils s'estiment « incompétents » dans les questions de pédagogie ; ils ne se sentent pas les bienvenus à l'école. Le Conseil estime qu'avec beaucoup de bonne volonté, et pour le plus grand bien des élèves, cette situation peut être renversée.

Le fait que les conventions collectives assurent les divers milieux scolaires d'une allocation de 141,00 $ par enseignant[31] pour des activités de perfectionnement et de mise à jour doit aussi être considéré. On peut se réjouir lorsqu'une partie de cette somme, comme c'est déjà le cas dans plusieurs milieux, est utilisée pour défrayer les dépenses occasionnées par des activités de mise à jour réalisées dans le cadre de journées pédagogiques, qu'il s'agisse de la tenue de rencontres en dehors de l'école ou de l'accueil de personnes-ressources de l'extérieur. Le Conseil recommande donc :

— *Que les commissions scolaires et les écoles, selon les responsabilités qu'elles ont partagées, élaborent et réalisent, dans le cadre de journées pédagogiques, diverses expériences raisonnables visant l'ouverture de l'école primaire aux parents et au milieu, et l'ouverture de la commission scolaire au monde extérieur.*

Avant tout, information à des groupes concernés

Le Conseil estime important de signaler que l'ignorance de la plupart des parents et des commissaires d'école à propos des journées pédagogiques ne les a pas empêchés de soupçonner qu'elles pouvaient être des journées productives et bénéfiques. Seulement une minorité de gens appartenant à ces deux groupes trouvent qu'il y a trop de journées pédagogiques et qu'on devrait en réduire le nombre, ou que les journées pédagogiques devraient être abolies et remplacées par des jours de classe. Tous ont par ailleurs réclamé d'être informés plus largement sur ces journées, les uns pour assumer entièrement leur fonction de commissaire, les autres pour faciliter l'accomplissement de leur rôle de parent responsable de l'éducation de leur enfant. Le Conseil juge que ces demandes d'information touchant les journées pédagogiques sont bien légitimes et pourraient être facilement comblées. Considérant l'information comme un facteur de première importance, le Conseil recommande :

— *Que le personnel cadre des commissions scolaires informe régulièrement les commissions des questions relatives aux journées pédagogiques.*

---

31. Entente intervenue entre d'une part : le Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques et d'autre part : la Centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des associations d'enseignants qu'elle représente, 1979-1982, article 7-1.02.

— *Que les directeurs d'école informent clairement les parents de leurs élèves sur les aspects fondamentaux et les dimensions particulières de ces journées pédagogiques que doivent vivre les éducateurs.*

L'évaluation des journées pédagogiques

Toutes nos données révèlent enfin une certaine carence au niveau de l'évaluation des journées pédagogiques. Une majorité d'enseignants disent ne pas participer à une évaluation systématique de leurs journées pédagogiques. Par ailleurs, presque tous les types de répondants sont d'accord pour que soit assurée par les enseignants une évaluation formelle de toutes les journées pédagogiques. Plusieurs souhaitent même voir les enseignants remettre au directeur d'école un rapport d'évaluation. Nous sommes tentés de croire que nos répondants pensaient davantage à une évaluation qui chercherait à vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis en vue d'une prochaine étape, qu'aux autres types d'évaluation qui auraient pour but de contrôler le travail effectué ou de dépister le sentiment de satisfaction d'un groupe ou de chaque participant. Ils pensaient sans doute aussi à une évaluation qui résulterait d'une mise en commun. Bref, même si le Conseil n'attribue pas toutes les vertus au rapport d'évaluation ou à l'évaluation comme telle, il est néanmoins convaincu que l'évaluation de ces journées s'impose. Il est aussi convaincu qu'il ne faut pas se priver de données précises relatives à l'efficacité de ce moyen puisque la satisfaction des besoins des écoles en dépend grandement. L'ensemble des répondants s'étant montré favorable à une telle mesure, le Conseil recommande :

— *Que tous les responsables des journées pédagogiques au primaire favorisent une évaluation systématique de ces journées par tous ceux qui participent à leur réalisation.*

Conclusion

Les journées pédagogiques au primaire sont des journées régulières de travail organisées pour la plupart, de manière à ce que les enseignants puissent, en équipes de toutes sortes, évaluer, planifier et préparer les activités éducatives à réaliser dans une école ou un milieu. C'est à cette réalité aux contours assez précis que nous ont amenés nos travaux d'observation des derniers mois.

Notre analyse de la situation nous a conduits à reconnaître que les journées pédagogiques au primaire étaient, dans l'ensemble, des temps forts de l'activité éducative. Nous avons, bien sûr, fait état de quelques problèmes à leur sujet. Nous avons parlé de l'alourdissement de leur contenu à cette époque où règlements, politiques et programmes du Ministère changent, de la participation moins grande que souhaitée des enseignants à leur préparation, des tendances du milieu scolaire au repli sur lui-même, de l'information déficiente aux groupes pourtant concernés que sont les commissaires et les parents, et enfin de l'absence d'évaluation systématique de ces journées.

Au terme de notre analyse, nous concluons que si l'alourdissement du contenu des journées pédagogiques au primaire concerne au premier chef le ministère de l'Éducation, les solutions aux autres problèmes identifiés apparaissent du

ressort de chaque milieu scolaire, de chaque école. Le Conseil croit, en effet, que des solutions arrêtées hors de l'école ne permettent pas de répondre aux besoins des divers milieux. Enfin, s'il privilégie le travail d'équipe pour atteindre les fins poursuivies lors des journées pédagogiques, le Conseil favorise aussi grandement la concertation des intéressés pour lever les obstacles à un rendement optimum de ce moyen mis à la disposition des milieux scolaires.

Recommandations

Le Conseil reconnaît la pertinence des journées pédagogiques au primaire et il affirme leur nécessité. Le Conseil voit en elles un moyen d'une remarquable valeur, mis à la disposition des enseignants afin qu'ils assurent aux élèves qui leur sont confiés une éducation d'une toujours plus grande qualité.

Le Conseil recommande :

1. *Que les directeurs des services éducatifs des commissions scolaires et les directeurs d'école, principaux responsables de l'organisation des journées pédagogiques, encouragent et facilitent la participation des enseignants au choix et à la préparation des activités devant s'y dérouler.*

2. *Que les directeurs d'école favorisent, à l'occasion des journées pédagogiques dont ils sont responsables, l'intégration la plus complète possible à l'équipe-école de toutes les personnes qui y travaillent.*

3. *Que les commissions scolaires et les écoles, élaborent et réalisent, dans le cadre des journées pédagogiques, diverses expériences visant l'ouverture de l'école aux parents et au milieu, et l'ouverture de la commission scolaire au monde extérieur.*

4. *Que le personnel cadre des commissions scolaires informe régulièrement les commissaires des questions relatives aux journées pédagogiques.*

   — *Que les directeurs d'école informent clairement les parents sur les aspects fondamentaux et les dimensions particulières des journées pédagogiques.*

5. *Que tous les responsables des journées pédagogiques au primaire favorisent une évaluation systématique de ces journées par tous ceux qui participent à leur réalisation.*

6. *Que le Ministère s'efforce d'assurer par d'autres moyens que l'utilisation des seules journées pédagogiques, la mise à jour des titulaires du primaire rendue nécessaire par les nombreux changements apportés principalement aux lois, aux règlements, aux politiques et aux programmes d'études.*

   — *Qu'à cette fin, il examine toutes les possibilités découlant des conventions collectives des enseignants, particulièrement l'usage du temps de disponibilité exigé chaque semaine et l'affectation du personnel mis en disponibilité, pour l'application de formules nouvelles de perfectionnement au sens large.*

Annexe I

Tableau : Appellations, contenus, et nombre de ces jours du calendrier scolaire qui ne sont pas des jours de classe dans les diverses provinces canadiennes et les territoires du Nord-Ouest.

Province ou territoire	Appellations	Contenus	Nombre	Nombre de jours du calendrier scolaire
Territoires du Nord-Ouest	« professional development days »		5	195
Colombie-britannique	« days in which a school will be in session for teachers only »	« Such days may serve any purpose that the board deems appropriate, including parent-teacher conference days, fall fairs and other similar community celebrations, convention, and workshops or other in-service education activities. Thus, on a day classified as a day in session for teachers only, teachers will either be in the schools or excused from such attendance for reasons approved by the board »	Up to 5	193
Alberta	« days for teachers' conventions »		2	200
Saskatchewan	PAS DE CALENDRIER SCOLAIRE PRESCRIPTIF AU NIVEAU PROVINCIAL			198
Manitoba		« days used for teacher in-service training, parent-teacher conferences, administration, and pupil evaluation »	Up to 11	196
Ontario	« professional activity days for teachers »		Up to 9	194
Québec	« journées pédagogiques »	« planification et évaluation des activités éducatives, accueil des élèves, perfectionnement et recyclage du personnel, rencontres de parents »	Un maximum de 20	200

Province ou territoire	Appellations	Contenus	Nombre	Nombre de jours du calendrier scolaire
Nouveau-Brunswick		« professional development activities, administration related to the opening and closing of schools and parent-teacher interviews »	Up to 13	192
Nouvelle-Écosse		« Used for organizational and administrative purposes or for in-service training programs » (All teachers are required to be present on the days used for organizational and administrative purposes, but pupils are not required to be present. Depending on the circumstances, the pupils may or may not be required to be present on the days used for in-service training programs)	No more than 8	195
Île-du-Prince-Édouard		« On four of these days, school is in session for teachers only. During the remaining teaching days school boards have authority to provide for in-service training for instructional personnel, and the Teachers' Memorandum of Agreement also guarantees the P.E.I. Teachers' Federation up to five days for professional development »	4+ Up to 5	195
Terre-Neuve	« non-teaching days » « provincial development days for teachers »	« two non-teaching days scheduled by school boards for administrative purposes. Up to six days may be used as professional development days for teachers. Depending on the circumstances, students may or may not be required to attend classes on professional development days »	2+ Up to 6	190

Source: Association Canadienne d'Éducation, *The School Calendar 1981-82*, Summary tables for opening and closing dates, number of teaching days, and prescribed holidays in all Canadian provinces and territories, Toronto, October 1981.

Annexe 2

Inventaire d'activités pouvant être inscrites au programme de l'une ou l'autre journée pédagogique au primaire

Plusieurs de nos questions invitaient les répondants à identifier les principales activités professionnelles réalisées par les enseignants lors des journées pédagogiques. Voici quelques réponses regroupées sous des rubriques connues.

Planification et évaluation des activités éducatives

Planification

— planification des objectifs d'enseignement;
— planification d'activités pédagogiques;
— planification de l'étape à venir;
— planification dans chaque discipline;
— planification de projets thématiques;
— planification d'activités spéciales;
— planification d'interventions éducatives spécifiques.

Évaluation

— évaluation de l'étape passée;
— évaluation des apprentissages des élèves;
— évaluation d'expériences pédagogiques réalisées;
— évaluation d'une approche méthodologique;
— évaluation de matériel didactique;
— évaluation d'interventions éducatives régulières;
— évaluation d'interventions éducatives spéciales;
— étude de cas d'élèves en difficulté.

Organisation

— préparation des politiques et des règlements de l'école;
— préparation et choix de matériel d'enseignement;
— préparation de situations d'apprentissage;
— préparation de plans d'intervention auprès d'élèves en difficulté;
— préparation de tests, d'examens, de bulletins;
— préparation de plans de cours, de leçons-types;
— préparation de projets spécifiques (bibliothèque, sortie éducative, service de garde, etc.).

Divers

— échanges sur divers sujets (confessionnalité scolaire, éducation sexuelle, intégration de l'enfance en difficulté, passage d'un niveau à un autre, projet éducatif, la relation enfant-enseignant, les valeurs de l'équipe-école, etc.)
— rencontres de professionnels non enseignants ou de conseillers pédagogiques.

Perfectionnement et recyclage du personnel

— étude des nouveaux programmes dans les ateliers de travail ou à l'occasion de rencontres avec des conseillers pédagogiques;
— séances d'information sur les changements en cours ou à venir;
— ressourcement sur les contenus pédagogiques et les moyens d'enseignement;
— sessions spécifiques de perfectionnement: pédagogie ouverte, sciences de la nature, PRODAS, « enseignants efficaces », projet éducatif, etc.
— stage provinciaux;
— mise en commun de procédés et d'expériences vécues.

Rencontre avec les parents

— remise des bulletins;
— étude de cas d'élèves en difficulté;
— information aux parents.

La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires

Recommandation au ministre de l'Éducation, adoptée le 10 décembre 1981.

Introduction

Depuis quelque dix ans déjà, la population québécoise apprend régulièrement que des ressources humaines sont mises en disponibilité ou tout simplement non rengagées dans le milieu scolaire. La baisse progressive de la population scolaire et les compressions budgétaires seraient les causes directes de ces surplus de personnel. Pour les uns, il s'agit d'un scandale puisque ces personnes bénéficient d'une sécurité d'emploi apparemment sans limite et parce qu'elles seraient mal utilisées. Pour d'autres, cela représente une occasion inespérée d'accroître enfin la qualité de l'éducation.

Des enseignants, des professionnels non enseignants, des cadres scolaires, des employés de soutien sont mis en attente de jours meilleurs. En ces temps de restrictions budgétaires, la population, sachant que les personnes mises en disponibilité continuent d'être payées même si elles ne sont pas affectées à des postes réguliers, se demande pourquoi une telle situation existe.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation voulait savoir ce qu'il en était de cette situation qui se présente au monde de l'éducation. Déjà, en 1975, il s'était montré sensible au phénomène qui révélait déjà de sérieuses incidences pédagogiques[1]. Cette année, le phénomène s'amplifie encore. Un comité de travail fut donc chargé d'analyser la situation, d'en dégager les conséquences et de proposer des orientations concrètes et prospectives en vue d'une meilleure utilisation sur les plans économique, social, individuel et pédagogique des personnes mises en disponibilité. Pour ce faire, le comité du Conseil a consulté différents organismes, groupes ou personnes concernés par cette question et a pu tirer profit de leurs précieux témoignages (voir annexe I).

Le Conseil a limité son étude au cas des enseignants et des professionnels non enseignants des commissions scolaires en raison principalement de l'ampleur du phénomène de la mise en disponibilité à ces niveaux. Il ne trouve pas moins préoccupante la situation des autres personnels et celle des autres niveaux d'enseignement comme celui du collégial pour lequel certaines propositions de cette étude pourront peut-être s'appliquer.

I- Le phénomène de la mise en disponibilité

1.1 Son origine

Tout le processus de la déclaration de surplus de personnel, qui donne lieu soit au non-rengagement soit à la mise en disponibilité, prend son origine dans des clauses des conventions collectives signées par le gouvernement, les organismes employeurs et les différents syndicats de la fonction publique ou parapublique. Elles assurent aux membres de ces syndicats qui ont acquis leur «permanence» une sécurité d'emploi complète.

1. CSE, *Le phénomène des congédiements d'enseignants pour surplus de personnel*. Recommandation adoptée à la 168e réunion du Conseil, les 8 et 9 mai 1975, dans: *Rapport annuel 1974-1975*, pp. 137 à 145.

C'est en 1972 qu'est apparue la garantie d'emploi, appelée sécurité d'emploi, accordée en général dans le milieu scolaire après deux années de travail continu. Elle voulait assurer une stabilité et une compétence professionnelles accrues chez les employés des secteurs public et parapublic. En période d'expansion rapide puis de consolidation du système scolaire, la sécurité d'emploi était un acquis important pour les organismes syndicaux et leurs membres. Par ailleurs, l'introduction, dans la présente convention collective, d'une clause qui fixe à 50 km la distance maximale à laquelle peut être soumise une personne mise en disponibilité en vue d'une nouvelle affectation, semble réduire encore l'exercice du processus d'affectation du personnel[2].

Dans les conventions collectives, l'affectation du personnel mis en disponibilité se traduit par une succession d'étapes très précises. Ainsi, une fois connus le nombre d'enseignants requis en fonction du nombre d'élèves et le nombre de professionnels non enseignants qu'elle désire garder en poste, la commission scolaire procède aux affectations régulières du personnel. La détermination des excédents d'effectifs est alors suivie de la déclaration des surplus, d'abord pour le non-rengagement (congédiement) puis pour la mise en disponibilité (maintien d'emploi), ce qui fait l'objet d'une procédure mécanique pour les enseignants et les professionnels non enseignants par ordre inverse d'ancienneté. Par la suite, jusqu'au 30 septembre, les personnes en disponibilité sont rappelées, par ordre d'ancienneté et en tenant compte de leur compétence, à occuper les postes réguliers en fonction des besoins de l'école. Celles qui demeurent en disponibilité après le 1er octobre sont alors appelées à faire du remplacement ou à effectuer des tâches définies dans la convention collective.

2. Edmond, Roger. *La sécurité d'emploi en éducation au Québec: évolution et effets sur l'atteinte des buts organisationnels*. Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de maîtrise en administration scolaire, Université de Montréal, juillet 1981.

1.2 Ses causes

Cette année toutefois, le phénomène de la mise en disponibilité atteint des proportions surprenantes. La conjugaison de certaines causes explique pourquoi le nombre de personnes concernées s'est avéré aussi grand au départ et demeure considérable à la fin de l'opération.

La date du 1er mai est toujours évoquée comme étant la cause du trop grand nombre de personnels congédiés ou mis en disponibilité. En effet, à cette date les commissions scolaires doivent mettre en marche un processus qui repose sur des prévisions du nombre d'élèves pour la prochaine année scolaire, prévisions toujours incertaines et qui s'avèrent fausses la plupart du temps. Plus on procède tôt à des affectations de personnel dans les commissions scolaires, plus on s'expose à déclarer en surplus un trop grand nombre de personnes.

La baisse progressive du nombre d'élèves, surtout au secondaire, ainsi qu'un contrôle plus strict de la clientèle scolaire, expliquent en majeure partie la diminution du nombre d'enseignants requis. La nouvelle méthode d'allocation des ressources aux commissions scolaires et le nouveau mode de taxation ont sans doute aussi incité les commissions scolaires à gérer plus rigoureusement la tâche des enseignants, à se rapprocher du maximum de la tâche fixé par la convention collective, plus particulièrement au secondaire, et même dans certains cas, à mettre en disponibilité plus de personnes qu'il ne faudrait. Au primaire, la diminution des classes d'accueil et des restrictions dans le calcul du nombre des enfants en difficulté ont pu aussi amener une réduction du nombre de postes chez les enseignants.

Chez les professionnels non enseignants, on peut invoquer la baisse de la clientèle pour expliquer la diminution du nombre de postes. En outre, leur nombre n'étant garanti par aucune exigence minimale ni aucun ratio, ils

sont les plus vulnérables et font, pour une très large part, les frais des compressions budgétaires.

En effet, dans la mesure où les allocations gouvernementales pour les «projets supplémentaires» ou «les autres personnels» ne sont pas augmentées de façon significative, les postes de professionnels non enseignants sont supprimés même si les besoins continuent d'exister. C'est ce moyen, en fait, qui a été choisi par les commissions scolaires pour boucler leur budget. Dans certaines, l'opération s'est faite sans discernement; en d'autres, on a toutefois cherché à établir des priorités.

1.3 Le nombre de mises en disponibilité

L'opération de la déclaration des surplus de personnel se met en branle le 1er mai pour l'année scolaire suivante, par l'émission des avis officiels aux personnes concernées, soit pour le non-rengagement, soit pour la mise en disponibilité.

Ainsi, au 1er mai 1981, dans les commissions scolaires pour catholiques et pour protestants, on *a congédié* dans un premier temps 1 648 enseignants, 135 professionnels non enseignants, 14 cadres et gérants et 201 employés de soutien. *On a ensuite déclaré en disponibilité* 5 891 enseignants, 340 professionnels non enseignants, 319 cadres et gérants et 765 employés de soutien[3].

Depuis ce temps, on a pu suivre les résultats successifs de la diminution de ces nombres alors que les mesures de résorption prévues aux conventions collectives pour la mise en disponibilité étaient appliquées (voir annexes II et III). Il s'agit de la réaffectation, de la relocalisation, de la prime de séparation, de la préretraite ou du départ volontaire. Parmi ces mesures, la réaffectation est la plus importante chez les enseignants et les professionnels non enseignants, la relocalisation étant une mesure nettement marginale[4].

À la fin du processus, soit au 4 décembre 1981, 750 enseignants, 80 professionnels non enseignants, 6 cadres et gérants et 182 employés de soutien congédiés pour surplus n'étaient toujours pas rengagés.

À la même date, on pouvait dénombrer 2 518 enseignants, 224 professionnels non enseignants, 146 cadres et gérants et 647 employés de soutien encore en disponibilité, c'est-à-dire bénéficiant de la sécurité d'emploi.

Compte tenu qu'au cours de l'opération d'autres mises en disponibilité se sont effectuées, au total 6 045 enseignants, 350 professionnels non enseignants, 358 cadres et gérants et 1 016 employés de soutien ont fait l'objet de ballotage, sans compter les personnes rengagées.

Par ordre décroissant, les conseillers pédagogiques, les conseillers d'orientation, les psychologues et les bibliothécaires sont les plus touchés chez les professionnels non enseignants. Les professeurs titulaires et ceux de l'enfance en difficulté forment la majorité des enseignants mis en disponibilité au primaire. Au secondaire, il s'agit d'enseignants de mathématique, de français langue maternelle, d'anglais langue seconde, de spécialistes de l'enfance en difficulté, d'enseignants d'histoire, d'éducation physique et de commerce et secrétariat[5].

3. Ces chiffres comprennent le personnel en surplus des années antérieures non résorbé, les mises en disponibilité, le personnel affecté au champ 37 (suppléance) à la suite de l'application des mécanismes nationaux de sécurité d'emploi, y compris la limite du 50 km, voir: MEQ., D.G.R. *La sécurité d'emploi, les surplus 1981-1982. Évolution de la situation du 1er mai au 4 décembre 1981*, 10 décembre 1981.

4. MEQ. D.G.R., *Les surplus et les nouveaux employés du réseau scolaire de l'année 1981-1982. Analyse des données des 15 et 16 octobre 1981*, 27 novembre 1981, p. 22.

5. Il s'agit de rendre admissibles à la préretraite les personnes qui ont entre 60 et 65 ans mais qui ne se sont pas prévalues de cette possibilité à 60 ans et qui doivent attendre 65 ans pour bénéficier de la retraite.

Évolution de la situation du personnel en surplus (non rengagés et mis en disponibilité) dans les commissions scolaires pour catholiques et pour protestants du 1er mai au 4 décembre 1981

	Non rengagés (congédiés) au 1er mai	Non rengagés au 4 décembre	Mis en disponibilité au 1er mai	Mis en disponibilité au cours de l'opération	Total des mises en disponibilité du 1er mai au 4 décembre	Mesures de résorption intervenues	Mis en disponibilité au 4 décembre
Enseignants	1 648	750	5 891	154	6 045	3 527	2 518
Professionnels non enseignants	135	80	340	10	350	126	224
Cadres et gérants	14	6	319	39	358	212	146
Personnel de soutien	201	182	765	251	1 016	369	647

1.4 L'utilisation actuelle du personnel en disponibilité

Les diverses façons d'utiliser le personnel enseignant en disponibilité dans les commissions scolaires sont régies par les clauses 5-3.13 de l'entente avec la C.E.Q. et 5-3.10 de celle signée avec la P.A.C.T. On y stipule que l'enseignant accomplit à sa commission scolaire des fonctions normalement dévolues à un enseignant mais qui ne peuvent être exercées que temporairement.

Dans ce cadre, la commission et le syndicat conviennent localement des fonctions et des arrangements particuliers pour les enseignants mis en disponibilité. La clause 5-6.10 de l'entente avec la P.A.P.T. détermine que lorsque l'enseignant est en surplus, la commission l'assigne à des fonctions normalement dévolues à un enseignant, sans qu'il soit nécessaire qu'une entente intervienne avec le syndicat local.

En pratique, les enseignants en disponibilité sont employés principalement et presque exclusivement à la suppléance quotidienne ou au remplacement à moyen et à long terme, encore que quelques-uns effectuent certaines tâches à temps partiel ou à la leçon, tels les cours de récupération ou les cours à domicile. La commission scolaire respecte ainsi les règles budgétaires édictées par le ministère de l'Éducation qui obligent toute commission scolaire à affecter d'abord les personnes mises en disponibilité au remplacement des enseignants absents.

Dans les ententes intervenues avec l'A.P.N.E.Q. et la F.P.S.E.Q., c'est la clause 5-6.09 qui précise que «... le professionnel en disponibilité est tenu d'effectuer les tâches à caractère professionnel en relation avec ses qualifications et son expérience qui lui sont assignées par la commission». Il peut donc

être appelé à remplacer un autre professionnel en congé, à préparer des documents ou à effectuer des recherches, à continuer de faire partie de son ancien travail, à se voir confier d'autres attributions, à être assigné à un poste à temps partiel dans la mesure où ces tâches correspondent à ses qualifications et à son expérience.

En pratique, les professionnels non enseignants continuent dans la majorité des cas d'effectuer la même tâche qu'auparavant, sur une base réduite pour éviter le risque d'un grief.

Force nous est de constater cependant que mettre en disponibilité un professionnel non enseignant est relativement «payant» pour une commission scolaire puisque le gouvernement rembourse 80% de son salaire. Dans ce cas, la commission scolaire récupère cette somme et garde la personne à son service pour des travaux connexes, souvent semblables à ceux qu'elle effectuait auparavant.

1.5 La gestion du personnel

De par leur statut, les personnes en disponibilité vivent une expérience humaine et professionnelle difficile. On pourrait aussi penser que la gestion qu'on fait de ce personnel varie d'une commission scolaire à une autre. L'observation révèle cependant, autant pour les enseignants que pour les professionnels, que dans la gestion actuelle du personnel en disponibilité on ne se prévaut pas des ouvertures que laissent les conventions collectives. On se montre très prudent à la commission scolaire et au syndicat avant d'envisager toute mesure imaginative qui favoriserait une utilisation plus rentable de ces ressources humaines. On pourrait, par exemple, appliquer des formules qui prévalent actuellement à d'autres niveaux d'enseignement et qui ont été appliquées en 1979 dans les commissions scolaires, telle celle de la garantie d'effectifs au 1er mai.

Les commissions scolaires ont aussi tendance à garder trop d'enseignants «en attente» pour la suppléance et perdent ainsi de nombreuses occasions d'utiliser certains d'entre eux pour des projets spécifiques, même temporaires. Les syndicats locaux se montrent réticents à accepter des affectations à des projets qui, selon eux, incombent normalement à des professionnels. Quant aux professionnels non enseignants, les commissions scolaires sont bien conscientes d'avoir déclaré, pour seule fin de compression budgétaire, en surplus de personnel des ressources humaines pourtant jugées nécessaires.

Nous nous retrouvons devant un problème de société où une compartimentation si étanche des fonctions devient contestable. Cela fait ressortir la responsabilité des parties impliquées de s'entendre sur l'affectation de ces personnels car elles sont les seules à pouvoir régler cette situation qui confine actuellement à la paralysie. Sans pour autant alléger la tâche des personnels réguliers, ou prendre leur place, le recours à des enseignants pour effectuer des tâches pédagogiques reste possible.

1.6 L'avenir

Des plans efficaces de résorption du phénomène et des mesures pour mieux employer ces ressources humaines disponibles s'avèrent nécessaires et urgents. Il ne semble pas que le phénomène des mises en disponibilité aille en régression, ce qui, on le conçoit aisément, aura des conséquences sérieuses à long terme. On prévoit, selon une hypothèse optimiste, que la baisse de la clientèle scolaire persistera jusqu'en 1984-1985, surtout au niveau secondaire, et il est presque assuré qu'il n'y aura pas d'injection supplémentaire de ressources financières au chapitre de l'éducation pour les prochaines années. On peut même penser le contraire !

Cela signifie que les personnes actuellement en disponibilité ne peuvent espérer détenir un poste régulier avant longtemps malgré le fait que plusieurs aient de 14 à 21 années d'expérience en éducation.

Pendant ce temps, l'âge moyen des enseignants et des professionnels croît irrémédiablement puisque peu de jeunes sont engagés. Il se trouve même des gens pour affirmer que la stagnation du système est à prévoir à plus ou moins long terme, ce qui serait proprement désastreux en éducation où l'équilibre dans la répartition des âges reste très important. Chez le personnel de l'école, on ne retrouverait plus le mélange souhaitable de la fougue et de la sagesse. Il en résulterait une certaine absence de créativité, de réflexion nouvelle. De plus, le dynamisme et l'expérience pédagogique des enseignants et des professionnels les plus jeunes actuellement à l'emploi des commissions scolaires seront perdus lorsqu'ils seront mis en disponibilité.

À l'heure actuelle, le Conseil ne voit pas comment une entrée parcimonieuse de personnel jeune permettra le renouvellement du personnel enseignant et des professionnels non enseignants. Dans les propositions qu'il fera, il se trouve quelques éléments susceptibles de contribuer à un certain renouvellement, ou du moins à maintenir les jeunes enseignants à l'oeuvre. Mais, tout ce problème de fond, qui dépasse le phénomène de la mise en disponibilité, ne se trouvera pas pour autant résolu et laisse entière l'inquiétude qu'il provoque.

Cette situation mène donc à une impasse si un sérieux coup de barre n'est pas donné. La sécurité d'emploi n'est pas du tout couplée à la mobilité professionnelle; la gestion qu'on en fait confine à la paralysie autant ceux qui sont «disponibles» que ceux qui détiennent un poste régulier car elle n'atteint pas ses objectifs. Cette sécurité d'emploi provoque une insécurité permanente, qui devient progressivement la caractéristique principale du métier d'enseignant ou de professionnel non enseignant. Et pourtant, on n'observe aucune volonté ferme de la part du gouvernement, des commissions scolaires ou des syndicats pour y remédier.

1.7 Ses conséquences immédiates

Si le processus de mise en disponibilité laisse voir de lourdes implications pour l'avenir, il comporte aussi de sérieuses conséquences à plusieurs points de vue dans le quotidien immédiat.

Au plan économique, la sous-utilisation par notre société de milliers de personnes compétentes et riches d'expériences diversifiées représente un gaspillage à maints égards. Le coût de la sécurité d'emploi en éducation se chiffrerait cette année à environ cent millions de dollars, dont soixante-treize millions pour les niveaux primaire et secondaire.

Au plan social, la population interroge, selon sa perception, la générosité de l'État qui continue de payer des salaires dépassant la moyenne des revenus à des gens à qui on ne donne pas toujours une tâche qui soit à la mesure de leur compétence. En ces périodes de chômage élevé et d'augmentation du coût de la vie, cette sécurité d'emploi consentie par le gouvernement aux employés de l'État est critiquée parce qu'elle crée des disparités appréciables entre les citoyens.

Au plan individuel, la personne mise en disponibilité est en ballotage et perd rapidement toute motivation. *Elle est victime du sarcasme populaire qui la désigne comme étant payée à ne rien faire alors que très souvent elle travaille dans de plus mauvaises conditions que les autres.* Elle est dépouillée et déracinée, en attente de remplacer quelque confrère ou consoeur. Souvent, on lui a retiré l'usage de son bureau pour travailler et son nom n'apparaît plus sur la liste du personnel de l'école.

L'enseignant en disponibilité affecté à une école attend que son directeur l'intègre vraiment à l'équipe-école; parfois, les élèves ne le considèrent pas comme un véritable enseignant parce qu'il n'a pas de classe attitrée; les autres enseignants, s'ils se montrent à l'occasion envieux de son sort, ne voudraient surtout pas connaître sa situation.

Quant au professionnel, il est à la recherche de la logique qui lui a valu de perdre son poste, surtout que les besoins qui justifient son emploi sont toujours réels. On comprend sa situation et on lui témoigne de la sympathie, mais personne n'y peut rien !

Si une petite minorité réussit à s'accommoder de cette situation, si un certain nombre accorde de la valeur au travail de suppléance qu'on leur confie et parvient à y trouver quelque satisfaction personnelle, la majorité reste fortement déçue du peu de considération qu'on leur porte après tant d'années consacrées à l'éducation.

Le problème qui se dégage de toute cette mécanique de la mise en disponibilité est donc d'abord d'ordre humain, mais il se double nécessairement de sérieuses conséquences au plan pédagogique. *Car, non seulement la société se prive de services de personnes formées, expérimentées et réputées dynamiques, mais aussi toute l'école publique se trouve minée de l'intérieur.*

Au plan pédagogique, il ne fait aucun doute que le climat de l'école, la vie et le soutien pédagogiques, les services personnels et les relations maître-élèves, l'enseignement enfin, ne peuvent qu'en souffrir.

Chez les enseignants, les fins d'année scolaire sont pénibles alors que l'on calcule les effectifs en surplus et que l'on met du personnel en disponibilité en nombre beaucoup trop grand. Les débuts d'année scolaire sont marqués par l'incertitude, pour ne pas dire l'inquiétude, parce que les réaffectations ne sont réalisées ou rendues officielles que le 30 septembre. Entre temps, il s'est produit plusieurs déplacements d'enseignants par le jeu de l'ancienneté (bumping), ce qui défavorise souvent l'affectation des bonnes personnes aux bonnes tâches. Ces déplacements créent un branle-bas périodique qui n'est sûrement pas propice à la qualité de l'éducation. Il importerait que des mécanismes assurent dès le premier jour de classe une affectation stable des personnels oeuvrant auprès des élèves dans chaque école.

Les professionnels non enseignants vivent la même situation et les activités qu'ils ont mises sur pied sont sans cesse compromises. Les élèves auraient sûrement droit à des services personnels ou pédagogiques qui soient marqués du signe de la continuité dans l'école. Mais, fort souvent, les arguments d'ordre humain ou d'ordre pédagogique ne font pas le poids malgré le fait qu'il soit de plus en plus difficile d'expliquer les surplus déclarés de personnel alors que dans certains milieux, des classes dépassent encore le nombre maximum d'élèves, que l'on retrouve de plus en plus de classes à degrés multiples, d'équipes défaites ou à bout de souffle, de travaux prometteurs abandonnés, et de politiques qui restent à mettre en oeuvre.

II- Pour une meilleure utilisation du personnel en disponibilité

2.1 De bonnes justifications

Les conséquences économiques de la mise en disponibilité peuvent se quantifier relativement bien. Elles sont déjà suffisamment sérieuses pour justifier des mesures de redressement. Les conséquences sociales n'en sont pas moins graves car elles minent progressivement la crédibilité de l'administration scolaire, la motivation du personnel et le climat des écoles. D'où la nécessité de trouver des solutions nouvelles aux problèmes multiples qui sont liés à la sécurité d'emploi. L'utilisation des personnes en disponibilité préoccupe évidemment tous et chacun à divers titres. Les propos entendus lors des consultations le prouvent facilement et permettent de dégager des orientations qui tiennent compte des besoins découlant des nouvelles politiques d'éducation.

En effet, en dépit de la baisse de la clientèle scolaire, de nouveaux développements et de nouvelles politiques sont encore poursuivis pour parfaire la qualité de l'éducation au Québec. De nombreux «nouveaux» besoins non satisfaits appelleraient ainsi une utilisation beaucoup plus diversifiée des ressources humaines. Ce n'est donc pas le temps de mal employer les ressources disponibles, qui pourraient contribuer non seulement à l'enrichissement de la pédagogie mais aussi à compléter les redressements amorcés en éducation depuis quelques années.

Certaines politiques mises de l'avant nécessitent un support concret, notamment en termes de ressources humaines, dans leur mise en oeuvre: l'intégration des enfants en difficulté, les milieux économiquement faibles, la mesure et l'évaluation. D'autres seront promulguées bientôt, tels les services personnels aux élèves, la formation professionnelle et l'éducation des adultes. Une opération d'envergure comme celle de l'implantation de nouveaux programmes d'études serait même compromise si l'on n'y consacrait pas tout le soutien adéquat.

Ainsi, malgré la décroissance qu'il faut gérer adéquatement, le gouvernement pourrait se montrer plus cohérent avec ses propres politiques mises de l'avant en utilisant le plus possible le personnel en place. Ce devrait être un minimum à respecter. *Actuellement, il n'y a aucun plan de gestion des ressources disponibles sinon l'obligation pour les commissions scolaires de les affecter en priorité à la suppléance.*

Une gestion quotidienne est nécessairement déficiente parce qu'elle règle à la pièce et sans prévoyance un phénomène sectoriel. Il y a nécessité d'adopter un plan d'ensemble pour la gestion de toutes les ressources humaines dans le système scolaire, plan qui inclurait la contribution qu'on serait en mesure d'attendre du personnel en disponibilité. Ce plan tiendrait compte à l'avance des besoins prévisibles et établirait des mesures concrètes pour pouvoir y répondre en termes de qualification, de répartition, de formation, de remplacement et de renouvellement de personnel. C'est uniquement à l'intérieur d'un tel plan d'ensemble que la gestion du personnel en disponibilité trouverait sa justification auprès de la population.

Cette dernière réclame une utilisation maximale du personnel mis en disponibilité d'autant que ce personnel est qualifié et expérimenté. La majorité des personnes mises en disponibilité peuvent avoir jusqu'à seize années d'expérience et se montrent intéressées à travailler concrètement. Et comme la plupart d'entre elles sont devenues «spécialisées» par l'usage, non pas nécessairement par la poursuite d'études dans un champ bien précis, elles accepteraient souvent une plus grande polyvalence dans leur tâche, pourvu qu'on leur assure une garantie de continuité.

Malheureusement, le personnel est actuellement astreint à effectuer des tâches prévues selon un modèle uniforme, celui de la suppléance, ce qui représente un gaspillage d'expérience et de sagesse humaine. Il y a évidemment certains avantages pédagogiques à faire effectuer le remplacement par des personnes expérimentées. Certaines commissions ont ainsi la possibilité présentement de se doter d'une politique de la suppléance qui soit rentable pédagogiquement. *Mais il est clair que les personnes en disponibilité sont capables de plus de responsabilités et qu'elles ne sont pas toutes requises pour cette unique fonction.*

De même, le caractère exclusif de l'ancienneté pour effectuer le calcul des surplus d'effectifs et pour procéder aux affectations de postes prive les personnes qui le désireraient d'une plus grande mobilité à l'intérieur du système scolaire, mobilité qui serait souvent la clé de solutions intéressantes.

La sécurité d'emploi garantit un emploi à un individu, elle ne signifie pas l'assurance d'un poste précis. D'où l'importance d'assujettir cette sécurité d'emploi à une mobilité géographique et fonctionnelle plus étendue, à l'intérieur des 50 km. Si certains secteurs délimités ou certains territoires du Québec débordent de ressources disponibles, d'autres en manquent chroniquement. Le temps serait donc venu pour l'État, les commissions scolaires, les syndicats d'enseignants et de professionnels non enseignants de contribuer à un développement équitable des secteurs, régions ou services nécessiteux.

Le Conseil est ainsi amené à penser que la conjoncture actuelle dans laquelle se trouve le système scolaire comporte malgré tout des aspects dont on pourrait tirer profit. *À cette période de restrictions financières se juxtapose une période de richesse en ressources humaines qu'il s'agit de mettre à contribution.* Des changements sont possibles. Ils appellent une autre mentalité pour susciter au plus tôt une concertation entre tous les groupes intéressés.

Cette concertation naîtra dans la mesure où tous les groupes concernés accepteront d'avoir un rôle social à jouer en fonction du phénomène de la mise en disponibilité et du développement du système scolaire au Québec. Les enseignants et les professionnels non enseignants, en disponibilité ou non, les administrateurs, les syndicats, la population, pensent contribuer à sa solution.

Dans cet ordre d'idée, il est sûrement utile de rappeler que toutes les mesures qui seront proposées devraient tenir compte de trois critères:

- l'amélioration du service offert aux élèves et aux adultes;
- l'atténuation de la sous-utilisation de personnes compétentes;
- l'amélioration de la situation des enseignants en disponibilité.

Comme on peut prévoir que la sécurité d'emploi sera un des enjeux majeurs de la prochaine négociation, cela fait ressortir encore davantage l'urgence de faire valoir des principes et des propositions concrètes pour une plus grande intensification des mesures de résorption du phénomène et pour une meilleure utilisation des ressources humaines disponibles dans le milieu scolaire.

Face à ce phénomène de la mise en disponibilité des ressources humaines en milieu scolaire, le Conseil recommande:

> *Que la gestion du personnel en disponibilité et celle de la suppléance s'inscrivent dans une politique d'ensemble de la gestion des ressources humaines dans le système d'enseignement.*

Que la négociation des mesures relatives à la sécurité d'emploi s'appuie sur les critères suivants:

l'amélioration du service offert aux élèves et aux adultes;

l'atténuation de la sous-utilisation de personnes compétentes;

l'amélioration de la situation des enseignants en disponibilité.

Que la sécurité d'emploi soit assortie du principe et de la nécessité d'une plus grande mobilité au plan géographique et au plan des professions des personnels scolaires.

Qu'à la date du 1er mai, les commissions scolaires puissent compter sur un nombre d'élèves garanti pour fin de détermination des surplus de personnel.

Que des mécanismes assurent dès le premier jour de classe une affectation stable des personnels oeuvrant auprès des élèves dans chaque école.

2.2 Une intensification des mesures de résorption

Une fois connu le nombre d'enseignants et de professionnels non enseignants en disponibilité, les commissions scolaires doivent mettre en oeuvre un certain nombre de solutions d'ordre économique pour essayer de diminuer le nombre de ces personnes en disponibilité. Quelques-unes visent directement la réduction du nombre, d'autres comportent des avantages pédagogiques supplémentaires.

Ainsi, là où il y a surplus, on devrait intensifier les mesures de résorption actuellement prévues aux conventions collectives comme la prime de séparation. Une prime de relocalisation au delà des 50 km plus incitative pourrait dans certains cas permettre une répartition plus équitable des ressources humaines.

Les prêts de service, les congés sans solde et les tâches à demi-temps devraient également être accordés en priorité aux personnes disponibles, ou plus facilement au personnel régulier, quand ils permettent l'affectation d'un enseignant ou d'un professionnel non enseignant en disponibilité. On devrait envisager aussi la possibilité d'aménager des tâches partagées par plusieurs incluant une personne en disponibilité, pour permettre par exemple la prise de congés sabbatiques selon certaines modalités à prévoir.

De même, on devrait améliorer les possibilités de rendre les plus anciens admissibles à la préretraite, dégageant ainsi des postes pour l'affectation d'enseignants mis en disponibilité. On devrait aussi leur permettre des mutations d'emploi en facilitant, par exemple, des transferts de fonds de retraite d'un secteur à un autre.

En outre, il faudrait encadrer le perfectionnement et le recyclage du personnel dans un plan d'ensemble qui fait présentement défaut. Ce plan permettrait d'affecter des personnes ayant déjà une bonne expérience pédagogique à des postes qui requièrent une certaine spécialisation. Le secteur de l'éducation des adultes offrirait un débouché fort prometteur pour autant que les enseignants acceptent de travailler le soir ou le samedi. L'éducation des handicapés pourrait aussi profiter grandement du recyclage des personnels en disponibilité. Divers champs, secteurs ou corps d'emploi pourraient combler leurs besoins particuliers. Il deviendrait aussi possible à des personnes en disponibilité de réorienter leur carrière hors du monde scolaire une fois leur programme de recyclage complété[6].

6. Brouillet, Guy. *Le temps du recyclage*. Réflexions suscitées par la conférence sur le recyclage des personnels d'enseignement. Toronto, Association canadienne d'éducation, 1980, 96 p.

Il conviendrait enfin d'élargir les bassins de mobilité du personnel enseignant et des professionnels non enseignants à l'intérieur des 50 km. D'abord, chez toutes les commissions scolaires gravitant dans le même rayon de 50 km pour favoriser leur équilibre mutuel; ensuite, dans tous les secteurs publics et parapublics et dans toutes les accréditations syndicales du même rayon. Si la personne possède la compétence nécessaire, il serait de mise qu'elle soit appelée en priorité à remplir un poste devenu libre. Il n'est pas normal actuellement, sur un même territoire donné, qu'un organisme public engage du personnel alors qu'un autre possède des ressources disponibles sans pouvoir les échanger.

Si ces mesures étaient rendues davantage possibles, il est certain que le phénomène de la mise en disponibilité diminuerait progressivement tout en améliorant le développement de certains secteurs. Le Conseil estime cependant que les mesures prévoyant le recyclage, le perfectionnement, l'élargissement de la banque de postes disponibles ne devraient pas être réservées uniquement aux personnes en disponibilité. L'idée de pouvoir bénéficier de mesures semblables allécherait sûrement nombre d'enseignants et de professionnels désireux d'un changement mais que la règle de l'ancienneté retient d'agir. L'avantage d'un tel élargissement consisterait à libérer des postes dans toutes les couches d'âge des enseignants et des professionnels, ce qui contribuerait à une meilleure répartition des générations.

Pour intensifier davantage les mesures de résorption du nombre de personnes en disponibilité, le Conseil recommande:

Que soient rendues plus attrayantes pour les personnes en disponibilité les primes de séparation et les primes de relocalisation au-delà des 50 km.

Que les congés sans solde, les prêts de service, les tâches à demi-temps ou les tâches partagées leur soient facilités.

Qu'elles puissent être affectées en priorité à des activités soutenues de perfectionnement et de recyclage, pour remplir une fonction tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système scolaire.

Que là où il y a surplus de personnel, ces mesures de résorption destinées aux personnes en disponibilité soient ensuite offertes au personnel régulier, incluant la possibilité de la préretraite pour les plus anciens, et une plus grande transférabilité des régimes de retraite, pourvu qu'elles permettent l'affectation d'un enseignant ou d'un professionnel en disponibilité.

Que le bassin de mobilité du personnel enseignant et professionnel non enseignant soit élargi à l'intérieur du rayon de 50 km aux autres commissions scolaires, aux autres secteurs publics et aux autres accréditations syndicales pour autant que la personne possède la compétence requise.

Que le gouvernement, les employeurs des secteurs public et parapublic et les différents syndicats s'entendent pour modifier certaines clauses contraignantes des conventions collectives afin de permettre l'application des dispositions recommandées par le Conseil.

2.3 La mise à contribution pédagogique des enseignants disponibles

Une fois donc qu'aura été épuisée la série de mesures de résorption du surplus de personnel, la commission scolaire, de concert avec le syndicat local, devra penser à utiliser les enseignants qui restent en disponibilité

selon un objectif de «rentabilité» pédagogique, car ce n'est pas tant leur traitement qui coûte cher que leur sous-utilisation. Le Conseil voit alors l'occasion propice, dans les commissions scolaires qui peuvent s'en prévaloir, d'améliorer le service aux élèves et de combler des besoins réels par des ressources qu'il faudrait payer de toute façon, de ressourcer ensuite le système scolaire de l'intérieur par des personnels qui deviennent de façon inespérée disponibles pour des projets particuliers.

Pour cela, la commission devra évidemment affecter en priorité un certain nombre d'enseignants au remplacement à long terme, à moyen terme et à la suppléance quotidienne selon une politique de la suppléance qu'elle se sera donnée. Elle puisera ensuite chez les enseignants disponibles et volontaires pour donner les cours non crédités, les cours spéciaux aux handicapés, à domicile, aux réfugiés, aux élèves exemptés de l'enseignement religieux... Si ces affectations sont faites avec discernement, il est clair que ces services pédagogiques seront rendus avec une qualité accrue.

Au regard de la suppléance, la commission scolaire évitera toutefois de garder trop de réserves en prévision d'absences massives purement hypothétiques. Un tel procédé, qui se pratique dans certaines commissions scolaires où le nombre d'enseignants disponibles est assez considérable, empêche la réalisation de projets intéressants qu'il serait possible de mettre sur pied. On peut observer un manque évident d'imagination ou un excès de prudence en certains cas.

Pourtant, il existe des commissions scolaires qui se sont donné, en collaboration étroite avec le syndicat local des enseignants, une politique d'utilisation des «disponibles» qui satisfait les deux parties. Dans ces cas, chaque enseignant en disponibilité reçoit une affectation précise, c'est-à-dire dans une école en particulier et au sein d'une équipe si c'est possible, selon sa compétence et les besoins de l'école. Chacun se voit alors confier une responsabilité unique ou partagée: soit faire de la suppléance à temps plein, soit faire de la suppléance selon une certaine proportion et poursuivre un projet pédagogique, soit mener un projet pédagogique spécifique.

Il va sans dire que dans la répartition des responsabilités, le directeur d'école joue un rôle important. Un directeur non sensible à la valeur de ces ressources humaines n'investira aucune énergie pour les employer utilement. Un autre, par contre, pourra susciter des initiatives précieuses pour les élèves en accord avec les enseignants disponibles qui se montrent très intéressés à travailler à des fonctions précises même si elles doivent rester temporaires. Il y a là un élément de motivation très important pour les enseignants disponibles que les équipes-écoles ne sauraient négliger.

Pourvu que les gens soient volontaires et que le projet soit reconnu comme prioritaire par l'équipe-école, on pourrait pratiquer plus souvent la substitution. Elle consiste à faire mener un projet pédagogique par un enseignant intéressé et à lui substituer pour une période donnée un enseignant en disponibilité. Cette formule relativement souple a l'avantage de motiver un enseignant en exercice qui a le goût et la compétence de réaliser quelque chose qui sorte de l'ordinaire et de faire travailler à une tâche régulière un enseignant disponible.

Toutes ces possibilités demandent cependant une assise et une certaine garantie de continuité pour permettre aux enseignants disponibles de se préparer et de réaliser les objectifs de leur assignation et de s'intégrer dans le plan d'ensemble des ressources de l'école. Pour cela, ils doivent connaître leur affectation le plus tôt possible au début de l'année scolaire. L'enseignant en disponibilité bénéficierait aussi d'une certitude quant à son utilisation professionnelle.

Parmi les utilisations possibles, nous pouvons énumérer quelques exemples qui sont assurément très rentables au plan pédagogique. Les enseignants disponibles peuvent remplacer les enseignants en congé de perfectionnement. Ils peuvent créer des services sur mesure dans des milieux économiquement faibles. Ils peuvent aider à récupérer des élèves doubleurs ou faibles. Ils peuvent apporter un soutien pédagogique important aux enseignants en servant de personnes-ressources pour l'implantation des nouveaux programmes, en préparant des cours, du matériel pédagogique, des instruments d'évaluation, en programmant des activités. Ils peuvent faire de l'animation étudiante, superviser des stages de formation professionnelle, surveiller les dîners ou des périodes d'étude, faire la relance des drop-out ou des élèves absents. Ils peuvent assurer la permanence pédagogique à la bibliothèque, à l'atelier de français, de géographie ou de sciences. Ils peuvent contribuer à renforcer l'encadrement lors de sorties éducatives. . .

Toutes ces contributions pédagogiques devraient nécessairement faire l'objet d'une information précise auprès des élèves et des enseignants de l'école, auprès des parents pour abolir le mythe des enseignants engagés à ne rien faire.

Il pourrait même arriver qu'une commission scolaire, dépourvue d'enseignants disponibles, puisse faire appel à une voisine pour en utiliser à des fins pédagogiques selon des modalités à négocier. Cela pourrait contribuer à une certaine péréquation dont pourraient bénéficier certaines commissions scolaires en croissance qui forcément n'ont pas de surplus de personnel à déclarer mais qui doivent par ailleurs accroître la qualité et la quantité de leurs services.

En regard de la contribution pédagogique des enseignants en disponibilité, le Conseil recommande:

Que les commissions scolaires et les syndicats locaux se prévalent de toutes les ouvertures possibles de la convention collective pour une meilleure utilisation pédagogique des enseignants en disponibilité.

Que les commissions scolaires donnent le plus tôt possible au début de l'année scolaire une affectation à chaque enseignant mis en disponibilité avec une garantie de continuité.

Que les enseignants disponibles soient d'abord affectés au remplacement et à l'occupation des postes pour lesquels la commission scolaire aurait à engager des occasionnels.

Que les enseignants en disponibilité non requis pour le remplacement puissent mener un projet pédagogique particulier qui s'insère dans un plan d'action déterminé par toute l'école.

Que soit rendue plus courante la pratique de la substitution pour motif pédagogique, procédé qui permet de confier un projet à un enseignant régulier et d'être remplacé par un enseignant disponible.

Que soient rendus plus fréquents les prêts de service volontaires et temporaires d'enseignants en disponibilité à une commission scolaire voisine qui se trouve dépourvue d'enseignants en disponibilité mais qui aurait besoin de ressources humaines supplémentaires pour des services ou des projets pédagogiques nécessaires.

2.4 La normalisation de la situation des professionnels non enseignants disponibles

Quant à l'affectation des professionnels non enseignants en disponibilité à des tâches connexes ou similaires, le Conseil croit qu'on ne peut en parler avant de régulariser la situation qui préside à leur mise en disponibilité.

Au cours de l'année 1976-1977, s'est tenue une vaste opération cherchant à évaluer les besoins en services d'ordre professionnel dans les commissions scolaires. Déjà, on apprenait que le nombre de professionnels non enseignants dans nos commissions scolaires était en deça de certaines normes reconnues, aux États-Unis par exemple[7]. Pourtant, le ministère de l'Éducation veut implanter actuellement une politique nationale des services personnels et complémentaires aux élèves. De la façon dont on dispose actuellement des professionnels non enseignants, en appliquant la nouvelle méthode d'allocation des ressoures financières aux commissions scolaires, on peut se demander si elle pourra voir le jour.

Comme il est inconcevable que les enseignants demeurent les seules ressources éducatives, force est de reconnaître que les services des professionnels non enseignants doivent être normalisés, prévus du moins dans un plan d'effectifs qui pourrait être différent d'une commission scolaire à une autre, selon leurs besoins respectifs. Un tel plan donnerait lieu à des paramètres fixant un niveau d'allocations financières propres à assurer un minimum de services garanti. Sans quoi, les professionnels seront toujours placés dans une situation très précaire. Il faut donc faire en sorte que les règles du jeu pour les professionnels soient claires comme pour les enseignants afin d'éviter qu'ils servent d'indice de compensation pour les augmentations de dépenses des autres postes budgétaires.

Advenant le cas où de véritables surplus devaient être déclarés, les mesures de résorption du nombre de professionnels en disponibilité, celles qui visent à une plus grande mobilité géographique ou professionnelle et celles qui prévoient une meilleure utilisation de leurs services, devraient alors être mises en place dans le même esprit que celui qui a prévalu pour la résorption du nombre des enseignants mis en disponibilité.

Concernant la situation qui préside à la mise en disponibilité des professionnels non enseignants, le Conseil recommande:

> *Que des normes globales pour les personnels autres qu'enseignants soient prévues par mode de négociation et que les subventions nécessaires soient accordées; les normes arrêtées porteraient sur les quantum de personnels autres qu'enseignants permis dans les commissions scolaires et non sur le nombre requis par type de fonction à remplir*[8].

7. MEQ, *Les services personnels aux élèves, dix ans d'efforts...* Direction des services éducatifs, novembre 1977, et MEQ, *Principes d'orientation: répertoire d'activités et estimation des ressources humaines*, Direction des services éducatifs, octobre 1977

8. CSE, *La nouvelle méthode d'allocations des ressources aux commissions scolaires*. Recommandation au ministre de l'Éducation, adoptée à la 249e réunion, le 17 février 1981, dans: *Rapport annuel 1980-1981*, pp. 87 à 98.

Quant à leur utilisation en cas de mise en disponibilité véritable, le Conseil recommande:

> *Que les mesures de résorption du nombre de profesionnels en disponibilité, celles qui visent à une plus grande mobilité géographique ou professionnelle et celles qui prévoient des mesures imaginatives pour une meilleure mise à contribution de leurs services, soient prévues dans le même esprit que les recommandations qu'il a faites pour les enseignants en disponibilité.*

Conclusion

Le chômage chez les enseignants et les professionnels non enseignants constitue un phénomène international qui touche présentement tous les pays industrialisés[9]. La plupart des secteurs publics de ces mêmes pays, comme celui de la santé, souffrent également de cette même conjoncture.

Au Québec, la sécurité d'emploi accordée par l'État aux employés de la fonction publique et parapublique suscite l'envie des employés des autres provinces canadiennes et des autres pays. Il reste toutefois que cet avantage coûte cher et que la population s'attend à ce que les ressources humaines mises en disponibilité dans le système scolaire, soient utilisées le mieux possible.

Les besoins éducatifs ne manquent pas au Québec. Or, il advient que de nombreuses ressources éducatives deviennent disponibles. Le Conseil est d'avis que l'on doive profiter de cette conjoncture pour répondre à ces besoins. On y arrivera si chaque groupe concerné, faisant sa part de compromis, contribue à faire évoluer les mentalités, élargit son interprétation de certaines clauses des conventions collectives et adhère à des projets communs.

9. Organisation internationale du travail, *Emploi et conditions de travail des enseignants. Genève, 1981, 174 p.*

Annexe I

Personnes et organismes rencontrés par les membres du comité

- La Fédération québécoise des directeurs d'école (F.Q.D.E.)
- L'Association des administrateurs scolaires du Québec (Q.A.S.A)
- L'Association provinciale des enseignants anglophones catholiques (P.A.C.T.)
- L'Association provinciale des enseignants anglophones protestants (P.A.P.T.)
- L'Association québécoise des commissions scolaires protestantes (Q.A.P.S.B.)
- Le Comité patronal de négociation des commissions pour protestants (C.P.N.C.P.)
- La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
- Le Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques (C.P.N.C.C.)
- L'Association des cadres scolaires du Québec (A.C.S.Q.)
- L'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (A.D.I.G.E.C.S.)
- La Fédération des professionnels des services éducatifs du Québec (F.P.S.E.Q.)
- Des directeurs de service et des directeurs d'école de la C.S.R. de la Mauricie
- Des responsables syndicaux du Syndicat des travailleurs de l'enseignement de la Mauricie (S.T.E.M.)
- Des enseignants en disponibilité de différentes écoles de la C.S.R. de la Mauricie

N'ont pas répondu à l'invitation du comité

- La Fédération des comités de parents du Québec (F.C.P.Q.)
- La Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
- L'Association des professionnels non enseignants du Québec (A.P.N.E.Q. — C.E.Q.)

Annexe II

LES SURPLUS 1981-1982
ÉVOLUTION DE LA SITUATION DU 1er MAI AU 4 DÉCEMBRE 1981

Synthèse nationale: Enseignants
(secteur catholique et secteur protestant)

SYNTHÈSE NATIONALE

Périodes	Mises en disponibilité							Mesures de réaction													non rengagés			Remarques
	Année ant.		1981-1982		Champ 37		Solde à ce jour	Réaffectations	Relocalisations	Primes de séparation	Pré-retraites	Départs	Autres	9 + 10 - 18 Soldé à ce jour	Solde précédent	Régulier	Ajouts Adultes	Régulier	Adultes	Total		
	Régulier	Adultes	Régulier	Adultes	Mécanique	50 km																
01-05-01	799		4 826	58	197	11	5 891							5 891				1 637	11	1 648		
01-06-05	799		4 674	58	194	9	5 734	157						5 734				1 633	9	1 642		
01-07-01	779		4 212	57	184	17	5 249	399		55	45	1	2	5 249				1 503	9	1 512		
01-08-04	765		3 851	55	182	17	4 870	295	1	36	41		6	4 870				1 460	9	1 469		
01-09-04	719		3 071	50	118	54	4 012	432	37	210	202	4	40	4 012				1 298	7	1 305		
01-09-18	707		2 694	43	104	54	3 602	201	27	122	52		10	3 602				1 174	7	1 181		
01-10-02	694		2 345	39	104	73	3 255	250	24	44	48		2	3 255				1 064	6	1 070		
01-10-16	656		1 887	37	105	96	2 781	191	48	136	129		13	2 781				870	6	876		
01-10-30	643		1 782	37	104	99	2 665	67	3	19	23		3	2 665				841	6	847		
01-12-04	628		1 653	34	105	98	2 518	84	27	25	6		6	2 518	2 665	1		744	6	750		

Annexe III

LES SURPLUS 1981-1982
ÉVOLUTION DE LA SITUATION DU 1er MAI AU 4 DÉCEMBRE 1981

Synthèse nationale: Professionnels non enseignants
(secteur catholique et secteur protestant)

SYNTHÈSE NATIONALE

Périodes	Mises en disponibilité: Années ant. Régulier	Années ant. Adultes	1981-1982 Régulier	1981-1982 Adultes	Solde à ce jour	Solde précédent	Ajouts Régulier	Ajouts Adultes
81-05-01	38	1	283	18	340			
81-06-05	38	1	282	17	338	340		
81-07-01	36	1	244	15	296	338		
81-08-04	35	1	228	15	279	296	1	
81-09-04	34	1	212	12	259	279	5	
81-09-18	34	1	207	12	254	259		
81-10-02	32	1	200	12	245	254	2	
81-10-16	32	1	193	11	237	245	1	
81-10-30	32	1	188	10	231	237	1	
81-12-04	32	1	183	8	224	231		

Périodes	Mesures de réserption: Réaffectations	Relocalisations	Primes de réinstallation	Pré-retraites	Départs	Autres	Nbre de postes à combler (7+8+9-17)	non rengagés: Régulier	Adultes	Total	Remarques
81-05-01	2						338	131	4	135	
81-06-05	28		9	5			296	127	4	131	
81-07-01	17		1				279	105	4	109	
81-08-04	15	1	5	4			259	104	4	108	
81-09-04	2	1		2			254	89	4	93	
81-09-18	4		3	3		1	245	89	4	93	
81-10-02	5		1	2		1	237	84	4	88	
81-10-16	2	1	1	3			231	79	4	83	
81-10-30	3		4				224	79	4	83	
81-12-04								76	4	80	

L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire

Recommandation au ministre de l'Éducation, adoptée à la 258e réunion du Conseil, janvier 1982.

Introduction

L'éducation des adultes, vue particulièrement sous l'angle de l'éducation populaire, c'est-à-dire celle que les personnes requièrent et souvent se donnent à elles-mêmes en dehors du cadre scolaire, tient une place de première importance dans les préoccupations du Conseil supérieur de l'éducation[1]. Il en est ainsi d'abord à cause du nombre de personnes concernées et surtout parce que cette éducation s'adresse aux plus démunis de notre société.

Cette éducation épouse des formes multiples, engage une foule d'organismes et poursuit différents objectifs selon les situations. Le Conseil supérieur de l'éducation croit nécessaire de l'aborder par volets distincts de manière à rendre justice à chacune de ses manifestations et à respecter chacune de ses démarches. Dans cette perspective, le Conseil a décidé d'étudier d'abord le volet de **l'éducation à la coopération.**

Ce choix s'impose amplement par l'actualité. À l'heure d'une conjoncture économique et sociale difficile, il est vite apparu que les organismes populaires devaient trouver de nouvelles voies pour assurer la poursuite de leur action, sinon leur survie. L'éducation à la coopération, par les valeurs de démocratie, de responsabilité, de partage et d'autonomie qu'elle comporte, représente pour plusieurs de ces organismes un moyen d'une force incontestable. Elle leur permet de trouver eux-mêmes des solutions à leurs problèmes et des réponses à leurs besoins.

Convaincue de l'importance de ce moyen d'action, la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation a analysé de nombreux documents et a consulté plusieurs organismes populaires, scolaires ou coopératifs (voir l'annexe I).

Les recommandations du Conseil s'adressent principalement aux organismes coopératifs, aux institutions scolaires et au ministre de l'Éducation.

1. L'éducation à la coopération, un modèle d'éducation populaire

1.1 Les difficultés de l'éducation populaire et la recherche d'un modèle de développement

Conscient des problèmes qui se posent à l'éducation des adultes dans les institutions scolaires et dans les organismes populaires, le Conseil supérieur de l'éducation réclamait en 1979 l'élaboration d'une politique globale et cohérente de l'éducation des adultes, précisant en particulier que cette politique devrait « reconnaître et soutenir, au même titre que les organismes scolaires, les groupes qui ont inventé, en dehors de l'école, des organisations et des pratiques éducatives qui répondent à des besoins différents[2] ».

Depuis, la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, appelée la Commission Jean, a été formée. Cette Commission, rendue presque au terme de ses travaux, laissait voir une nette préférence pour le développement de l'éducation populaire et retenait que c'était surtout dans les organismes populaires qu'elle devait se développer. Du moins, c'est ce qui ressort des hypothèses de solution que la Commission soumettait à la consultation en mai 1981[3].

1. Voir le chapitre consacré à l'éducation des adultes dans chacun des rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation.

2. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport 1978-1979*, L'état et les besoins de l'éducation, p. 205.

3. Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, *Hypothèses de solution*, mai 1981.

Cependant, cet espoir suscité par la Commission Jean a été vite contrecarré par les coupures intervenues dans les règles de financement de l'éducation des adultes en 1980-1981, donc avant même que la Commission n'ait terminé ses travaux. Les activités d'animation communautaire des institutions scolaires furent fortement réduites et les subventions globales aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) ont été soumises à la croissance zéro, malgré l'accroissement des demandes et des besoins[4]. Les groupes populaires, à la merci des subventions et de l'aide extérieure, se retrouvent donc passablement démunis.

Plus que jamais, pourtant, les groupes populaires ont besoin d'un soutien adéquat. Les personnes qui se regroupent pour répondre à leurs besoins méritent d'être aidées, notamment en cette période de décroissance des ressources financières. Le Conseil pense que les groupes les plus affectés par les difficultés socio-économiques doivent pouvoir s'unir et prendre en charge leur propre situation. Tous les témoignages reçus incitent le Conseil à proposer des orientations dans ce sens. C'est pourquoi le Conseil a retenu d'étudier l'éducation à la coopération, dont l'un des objectifs les plus fondamentaux est la **promotion collective par l'action.**

Le regroupement de plusieurs personnes permet de trouver des solutions aux problèmes auxquels sont confrontés les individus comme les collectivités. Ce qui se vit en coopération ne fait qu'illustrer en fait la sagesse du dicton voulant que l'union fait la force. La coopération et la solidarité permettent aux individus défavorisés, jusqu'alors isolés, de se libérer personnellement et collectivement grâce à leurs efforts réunis.

Ainsi, plusieurs organismes populaires, sans être des coopératives à proprement parler, ont réussi à atteindre des résultats intéressants avec des ressources limitées, inspirés qu'ils étaient par les principes de la coopération. Leur esprit, leurs méthodes de travail, reposant sur les principes mêmes de la coopération, ont fait leur force. À l'heure des compressions budgétaires, le Conseil supérieur de l'éducation est à la recherche de modèles possibles d'éducation et de développement, lesquels, mettant l'accent sur l'autogestion et une prise en charge plus effective, soustrairaient progressivement les personnes et les groupes à l'obligation de toujours attendre les subventions. À cet égard, la coopération est un outil insuffisamment exploité mais qui a fait ses preuves et pourrait être mieux utilisé pour la promotion collective, laquelle repose fondamentalement sur l'éducation et la formation de la personne.

En effet, l'un des moyens par excellence que le modèle coopératif doit adopter réside dans l'éducation des membres du groupe coopératif. Il arrive malheureusement que cette dimension de la coopération soit la plus négligée parce que son importance est insuffisamment comprise.

Au moment de la création d'une association coopérative, les valeurs coopératives prennent beaucoup de place[5]. Elles motivent les membres. Le regroupement de personnes autour d'un besoin et

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Le Gouvernement du Québec sera-t-il le maître d'oeuvre de l'éducation des adultes?*, *Rapport 1980-1981*, Tome I, Activités, pp. 99-112.

5. Ce qui différencie fondamentalement une coopérative de toute autre forme d'organisation économique est l'application particulière des trois principes suivants :

   - la participation à la propriété,
   - la participation au pouvoir,
   - la participation aux résultats

   En outre, pour encadrer leur fonctionnement, les coopératives se sont donné des règles d'action bien particulières :

   - un membre, un vote,
   - la primauté de l'homme sur le capital,
   - la dévolution désintéressée,
   - l'éducation des membres pour accroître leur participation,
   - l'intercoopération.

   Ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières, *Si vous êtes intéressé (e) par la formule coopérative...*, 1981, p. 6 et 7.

d'un service à se donner en commun est vite senti comme une solution prometteuse et permet la mise en place d'une structure. Le vécu coopératif est alors très fort. Les principes de la coopération inspirent toutes les actions et favorisent un prosélytisme dont les effets sont évidents. Les assemblées des membres sont vivantes et démocratiques; on y véhicule des valeurs tonifiantes.

Après quelques années d'existence et avec le niveau de croissance qu'atteignent parfois certaines coopératives, il arrive qu'on ne pense plus qu'à un type de formation, soit celui qui s'adresse aux dirigeants et aux employés. La formation professionnelle et technique l'emporte pour des motifs de rentabilité et néglige certains aspects sociaux propres à la coopérative. On perd alors de vue les objectifs de départ et l'éducation continue des membres de la coopérative passe à l'arrière-plan. Les activités des membres se résument alors fréquemment à une assemblée annuelle où l'on présente les états financiers, incompréhensibles à certains égards pour bon nombre de membres ou de sociétaires.

Dans ce contexte, on consent peu d'efforts en faveur du renouvellement de l'organisme ou de la création de nouvelles coopératives. En l'absence de pressions exercées pour un retour à la vocation sociale initiale ou pour son maintien, certaines coopératives florissantes se suffisent à elles-mêmes, se limitant à des objectifs de rentabilité, et se distinguent peu des intreprises non coopératives.

L'observation de l'expérience vécue par nombre d'organismes dans le vaste monde coopératif révèle quelques difficultés générales qui compromettent souvent les objectifs fixés à l'origine. La déviation des objectifs premiers dépend souvent de l'ampleur croissante du vécu bureaucratique ou du souci de simple promotion individuelle manifestés par certains responsables. Il faut aussi souligner le rôle d'intervenants spécialistes qui exercent parfois une influence prépondérante et abusive sur la marche d'un organisme coopératif. La concentration du pouvoir dans les mains de quelques-uns ou la préoccupation exclusive des exigences de la concurrence entre les institutions s'avèrent aussi des obstacles à la démocratie coopérative.

1.2 Une pédagogie appropriée

Des éléments de pédagogie appliqués au secteur de la coopération peuvent être rappelés pour pallier les difficultés de parcours et de croissance des coopératives ou des groupes qui s'inspirent des principes de la coopération. Les consultations menées sur le sujet nous en ont dicté les grandes lignes. La réussite de toute action coopérative dépend souvent de la ferveur de la formation des leaders et nécessite toujours l'animation soutenue des membres. L'acte coopératif repose toujours sur une pédagogie qui lui est propre et qui:

- encadre et soutien les leaders et les membres pour maintenir leur foi dans l'action entreprise et les prémunir contre la tentation du pouvoir;
- fait appel à des spécialistes pour les questions techniques et professionnelles, mais à l'intérieur de mandats limités, respectant l'esprit de l'organisme;
- veille à faire travailler constamment en équipe pour favoriser l'échange d'informations et la prise de décision;
- établit une répartition précise des tâches et des responsabilités;
- favorise l'éducation du groupe par l'action et suscite l'engagement personnel de chacun;
- encourage et forme les bénévoles pour bénéficier de leur créativité et de leurs initiatives, même si cela peut avoir pour effet d'imposer certaines lenteurs;
- promeut des actions réalisables afin d'éviter le découragement;
- permet d'adapter les formules d'éducation des membres aux conditions qui résultent de la croissance de l'organisme;
- repose sur une évaluation collective des résultats et tire des leçons d'action pour les prochaines activités.

Ces éléments de l'apprentissage de l'acte coopératif s'apparentent à une pédagogie concrète et natu-

relle qui sied aux adultes en quête d'une promotion individuelle et collective. Peu importe que cette pédagogie aboutisse à la création de coopératives de production, de consommation, d'habitation, de services ou à la mise sur pied d'associations du même esprit, elle semble devoir s'imposer comme un élément essentiel de vitalité et de viabilité de certains groupes québécois[6].

Une telle pédagogie de l'action, on le constate tous les jours, permet de régler les problèmes qui ont conduit des personnes à s'unir à d'autres, ou encore d'autres problèmes qui ont fait surface au cours de leurs travaux. Des exemples foisonnent en ce sens. Quand des consommateurs s'associent pour mieux négocier le prix de l'huile à chauffage ou le coût d'aliments, quand des artisans se regroupent pour mieux assurer la mise en marché de leurs produits, quand des familles organisent entre elles une garderie, quand des citoyens décident de se donner les activités de loisirs qu'ils désirent ou mettent sur pied une petite industrie de recyclage de certains déchets, **les uns ont alors réussi à solutionner leurs problèmes, les autres, à mieux identifier, voire à contrer les limites qui leur étaient imposées dans leur vie de chaque jour.**

La pédagogie coopérative permet de susciter l'intérêt et la participation. Elle constitue un appel à la motivation, rend les personnes responsables de leur propre formation, première condition d'une plus grande autonomie personnelle et d'une meilleure compréhension de l'appartenance à une collectivité. La pédagogie coopérative permet surtout aux individus de prendre davantage conscience des problèmes sociaux et économiques auxquels est confronté leur groupe d'appartenance. Elle développe chez eux le désir de s'informer, de réfléchir et d'agir. En somme, la pédagogie coopérative représente une dimension de l'éducation permanente à privilégier.

1.3 La nécessité de l'éducation à la coopération

Sans nier les résultats, le plus souvent remarquables, obtenus par les organismes coopératifs au Québec, il n'en demeure pas moins que beaucoup reste à faire pour que leurs membres comprennent et fassent leur l'esprit coopératif. La coopération, école d'apprentissage de démocratie, de solidarité et de prise de conscience qui débouche sur l'action concrète, voilà un mode d'éducation populaire qui s'impose notamment dans la difficile conjoncture économique actuelle. La formation à la coopération et la promotion de l'idéal coopératif permettront aux individus, aux organismes populaires et aux associations coopératives[7] de bien comprendre que le mouvement coopératif a permis à ceux qui les ont précédés et à ceux qui s'unissent maintenant à eux de résoudre leurs problèmes, grâce à la mise en commun de leurs efforts, tant au niveau individuel que collectif.

N'est-ce pas ainsi que sont nées les coopératives agricoles, à l'instigation des cercles d'étude de l'Union catholique des cultivateurs? Il en fut de même pour la majorité des caisses populaires, les premières caisses scolaires ou encore les premiers magasins coopératifs. Déjà, en 1940, le Québec comptait 561 caisses populaires, 325 coopératives agricoles et une centaine de caisses scolaires. Ces institutions avaient été établies à la suite de cercles d'étude et d'une décision commune de diverses communautés de résoudre les problèmes qu'elles rencontraient.

Bien sûr, la formule coopérative n'est pas un remède à tous les maux. Il faut par ailleurs reconnaître qu'elle est un puissant moyen de formation culturelle, sociale et économique. Tant pour les jeunes que pour les adultes, l'éducation à la coopération nous paraît s'imposer.

C'est pourquoi le Conseil réaffirme le droit des groupes populaires et des associations coopératives au respect de leur démarche éducative et à la reconnaissance de la valeur de leur action.

---

6. D'après Jean-Louis Bernard, *L'apprentissage de l'acte coopératif*, dans *L'éducation coopérative*, semaine de l'éducation du 12 au 23 avril 1977, Association d'éducation du Québec.

7. « Les coopératives dans la crise économique », *Le Devoir*, supplément du 19 novembre 1981.

Il veut par le fait même favoriser l'éducation à la coopération, élément essentiel à la compréhension et au développement de l'esprit coopératif qui permet aux personnes et aux groupes de résoudre eux-mêmes les problèmes auxquels ils doivent faire face.

2. Le défi de l'éducation à la coopération

2.1 La coopération au Québec

Au Québec, on entend souvent parler du coopératisme comme d'une forme économique remarquable qui fait l'orgueil de notre société. On va même jusqu'à penser qu'il s'agit là d'un phénomène presque exclusif. Pourtant, le coopératisme existe en de multiples pays, souvent dans une forme plus développée qu'ici et souvent fort différente (voir l'annexe II).

Les premières coopératives au Québec sont nées d'un besoin économique. Elles ont cherché à canaliser les épargnes individuelles improductives pour les placer au service des individus et de la communauté et donner de cette manière au peuple un outil de développement qui lui faisait défaut. Ainsi, ce sont les coopératives d'épargne et de crédit qui ont davantage vu le jour et leur pouvoir économique est maintenant considérable. En 1978, on comptait 1 564 caisses qui regroupaient 4 670 039 membres. Leur actif était de 10 559 067 000 $. Ces chiffres ne comprennent pas les fiducies, les mutuelles ni les coopératives d'assurance (voir l'annexe III).

Il faut aussi souligner que le mouvement coopératif québécois comprenait, la même année, 683 autres coopératives avec 358 237 coopérants et des revenus de ventes ou de services de 1 987 712 000 $. En 1980, elles étaient 750 à regrouper 385 033 membres (voir les annexes III et IV).

À cette activité économique de base, s'ajoute celle des fédérations qui servent de grossistes dans quelques secteurs. Il s'agit de la Coopérative fédérée de Québec, de la Fédération des magasins Co-op, de la Fédération des pêcheurs unis du Québec et de la Fédération des coopératives du Nouveau-Québec.

Le mouvement coopératif est présent partout au Québec. Trois Québécois sur cinq sont membres d'une coopérative d'épargne et de crédit. Chaque village, chaque quartier de ville possède au moins une entreprise de ce type. Chaque région peut s'enorgueillir de l'implantation sur son territoire d'une « fédération », qu'il s'agisse des pêcheries, de la forêt ou encore de la consommation.

Le gouvernement du Québec favorise d'ailleurs l'émergence des coopératives dans l'énoncé de ses différentes politiques économiques et culturelles, non seulement pour des raisons financières, mais surtout parce qu'elles contribuent à l'amélioration de la qualité de vie des coopérants et de leur milieu social. En effet, les coopératives, très près de leurs sociétaires, du moins en principe, comptent parmi les institutions les mieux intégrées à leur milieu.

Le sommet économique sur la coopération en 1980 a permis de faire ressortir davantage les possibilités non encore exploitées de ce réseau. Un document, constitué de réflexions d'universitaires dans le cadre de la préparation de ce colloque, proposait cinq thèmes de discussion qui permettaient de dégager les principes qui orientent le mouvement coopératif au Québec[8] :

— une promotion de la personne
— un style de gestion
— une expression du dynamisme social
— un outil de développement économique
— un projet de société.

Les travaux de ce sommet économique ont fait ressortir de fortes critiques sur la pratique actuelle du coopératisme au Québec. **La participation de la base serait faible dans les coopératives d'épargne et de crédit; les coopératives fédérées**

8. Secrétariat permanent des conférences socio-économiques du Québec, *Colloque sur l'entreprise coopérative dans le développement économique du Québec*, 14 et 15 janvier 1980, 170 p.

seraient presque devenues des entreprises qui ont négligé, voire perdu, leur vocation sociale; enfin, les petites coopératives vivraient une situation précaire par manque de support humain, technique et financier.

Or, on attribue fréquemment la cause de ces problèmes à un manque de formation du sociétaire, à l'absence d'un plan global de développement coopératif et à **la mise en veilleuse de deux règles d'action de la coopération: la démocratie et l'intercoopération.**

Ce sont là deux facteurs qui semblent faire la force des mouvements coopératifs de la Finlande et de la Suède, pour ne citer que ces deux exemples (revoir l'annexe II). Il importe donc de noter que la coopération, si elle poursuit d'abord un objectif économique, se doit de proposer aussi un modèle social. En ce sens, toutes les coopératives, par définition, ont l'obligation morale de se faire les promotrices énergiques de leur philosophie d'action. L'éducation à la coopération ainsi que l'intercoopération font par conséquent partie intégrante des premiers devoirs d'une association coopérative.

2.2 L'éducation à la coopération dans les organismes coopératifs

En regard de ses immenses possibilités, le milieu coopératif présente un « bilan » insuffisant d'activités éducatives destinées à favoriser la coopération. La masse des citoyens n'est pas formée à la coopération. C'est ce que révèle une recherche menée pour le compte du Conseil de la coopération du Québec[9], organisme provincial qui a pour objectif de diffuser la doctrine coopérative, de conseiller les coopératives et de les représenter auprès d'organismes publics et gouvernementaux.

Cette étude révèle notamment qu'il faut établir une nette différence entre les coopératives fédérées qui mettent l'accent sur la formation professionnelle, en esquivant la formation coopérative de base, et les coopératives non fédérées où l'on mise beaucoup sur la formation du coopérant, devant négliger, faute de ressources, la formation technique des gestionnaires, des employés ou des dirigeants.

« L'éducation coopérative occupe une place relativement modeste au sein de l'ensemble des secteurs coopératifs fédérés du Québec. La majorité des fédérations coopératives provinciales disent en effet n'avoir aucun programme structuré d'éducation coopérative s'adressant à l'une ou à l'ensemble de ses clientèles-cibles que sont les membres, les dirigeants élus, les gestionnaires et les employés des entreprises qu'elles regroupent. Ces organismes disposent cependant, de façon générale, de services de ressources humaines, de communications, de personnel ou autres relativement importants et consacrent au chapitre de la formation professionnelle des investissements souvent majeurs [10] ».

Ainsi, à elle seule, la Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec disposait, en 1980, de 115 personnes et d'un budget global de 3 889 106 $ pour l'ensemble de ses services de formation, presque exclusivement réservés à la formation technique des dirigeants et des employés [11].

« Seuls certains secteurs tels la consommation, les pêches, l'éducation (ACEF)... ont intégré ou cherché à intégrer au sein d'une programmation éducative des activités de formation vouées principalement à attirer l'attention du membre ou de l'employé sur la nature coopérative de son entreprise, les principes qui l'animent, les règles du jeu qui lui sont propres, la participation et les

9. Conseil de la Coopération du Québec, *Recherche sur les activités de formation et d'éducation coopérative*, 1980, 271 p.

10. *Ibid.*, p. 23.

11. Mémoire présenté par le Mouvement des caisses populaires et d'économie Desjardins du Québec à la Commission d'étude sur la formation professionnelle et la formation socio-culturelle des adultes, décembre 1980, p. 10.

responsabilités qu'elle engendre au niveau du membre[12] ».

« Dans les secteurs coopératifs non fédérés, règle générale, l'accent est mis prioritairement et fondamentalement sur l'éducation des coopérateurs, la participation volontaire des membres et l'animation du milieu. La formation n'est pas pour autant inexistante mais, pour plusieurs secteurs non fédérés, la formation technique et professionnelle s'effectue « sur le tas » selon le principe du gros bon sens ou l'essai-erreur avec les risques que cela comporte pour toute entreprise. On ne peut passer sous silence le fait que trop de coopératives non fédérées dénotent des faiblesses de gestion, d'administration[13] ».

Pour répondre à certains besoins d'éducation, ces coopératives font appel parfois aux institutions scolaires, aux services d'éducation des adultes, aux centres de formation professionnelle et au programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire.

En résumé, la recherche menée par le Conseil de la coopération du Québec met en évidence:

- que l'éducation coopérative est jugée essentielle par tous mais qu'elle apparaît relativement peu définie, articulée ou implantée;
- qu'on éprouve de la difficulté à mettre en place des programmes en ce domaine;
- qu'il n'existe pas de leadership réel en matière d'éducation coopérative au Québec;
- que la coopération est mal connue au Québec et souvent ignorée par la fonction publique, les enseignants et la jeune génération;
- que les principes de la coopération sont ignorés par une majorité des membres, des employés et des dirigeants des coopératives;
- que l'éducation coopérative ne saurait prendre toute la place qu'elle mérite sans l'appui des milieux scolaires, universitaires et gouvernementaux;
- que les entreprises coopératives connaissent généralement peu ou utilisent mal les programmes d'aide que l'État québécois met à la disposition des entreprises[14].

La conclusion de la recherche est précise: « pour donner à l'éducation coopérative la place qui lui revient, ... le mouvement coopératif lui-même devra transposer sa volonté politique en gestes concrets, devra lui-même devenir un promoteur actif de l'idéologie coopérative auprès de ses dirigeants, gestionnaires, employés et membres ... il devra investir dans des projets éducatifs destinés à mettre en valeur la place de la formule coopérative dans l'économie québécoise[15] ».

2.3 L'intercoopération

La promotion de l'esprit coopératif devrait mener normalement à l'intercoopération, c'est-à-dire à l'émergence d'une solidarité d'organismes coopératifs et à la formation de nouvelles coopératives. **Cette stratégie devrait se développer sur une base locale ou régionale afin de favoriser la concertation et l'entraide en vue de réaliser des projets précis.**

Dans ce domaine, les coopératives existantes auraient un devoir strict de collaborer et d'aider à la naissance et à la survie de sociétés à vocation coopérative, tout particulièrement dans une même région. Pourtant, on entend souvent de la part de coopératives naissantes ou en difficultés qu'elles auraient besoin d'un support humain, technique ou financier pour se développer. Dans certains cas, des coopératives agissent à l'égard de certaines autres comme de parfaites concurrentes. Nous avons vu que l'éducation à la coopération n'était pas suffisamment intégrée dans le mouvement coopératif au Québec. N'est-il pas temps d'instaurer un système d'entraide à cette fin?

12. Conseil de la Coopération du Québec, *Recherche sur les activités...*, p. 24.

13. *Ibid.*, p. 26.

14. *Ibid.*, pp. 55-58.

15. *Ibid.*, p. 55.

Si l'éducation à la coopération était développée sur une plus vaste échelle et privilégiée comme une véritable éducation populaire, les Québécois songeraient davantage à se regrouper et à se donner dans tous les secteurs les services qui leur conviennent. Les sociétaires du mouvement coopératif seraient alors davantage des coopérateurs que des consommateurs de services. Toute la collectivité québécoise retirerait alors des bénéfices énormes de la force économique particulière qu'elle s'est donnée et qu'elle pourrait multiplier dans d'autres secteurs.

Le Conseil supérieur de l'éducation souhaite :

1. *que toutes les coopératives oeuvrent à la formation coopérative continue de leurs dirigeants, de leurs gestionnaires, de leurs responsables et de leurs sociétaires ;*
2. *que les coopératives les plus florissantes consacrent une part adéquate de leurs activités à la formation des membres et du personnel des coopératives existantes et de celles qui sont en voie de création ; qu'à cette fin, elles rendent disponibles des ressources humaines, techniques et financières ;*
3. *que des sociétés coopératives régionales subventionnées par les coopératives de la région proportionnellement à leurs capacités financières soient crées afin, entre autres, de promouvoir la formation des coopérateurs :*
4. *qu'avec la collaboration financière du gouvernement, chacune des sociétés coopératives régionales se donne un programme d'activités dans le but d'éveiller la conscience des Québécois à la coopération ; qu'à cette fin, elles mettent à contribution certains organismes publics par exemple la société Radio-Québec, dont la vocation éducative et la décentralisation régionale se prêtent tout naturellement à un tel rôle.*

2.4 L'éducation à la coopération dans les institutions scolaires

L'éducation à la coopération passe aussi par les institutions scolaires. Dans le cadre de la formation économique, un cours optionnel d'initiation à l'économie à la fin du secondaire et un autre, optionnel lui aussi, au collégial abordent la théorie coopérative. On s'apprête à rendre de tels cours obligatoires aux deux niveaux. Ils s'ajouteront au programme de formation personnelle et sociale dont le volet « éducation à la consommation » met l'accent sur la coopération tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. En outre, au niveau collégial, dans le secteur des techniques administratives, certaines notions coopératives sont traitées. Toutefois, les enseignants n'ont pas toujours la préparation suffisante pour bien y présenter le volet du coopératisme ; ils n'ont pas toujours l'exemple d'une « vraie » coopérative à présenter dans leur milieu.

S'il survit quelques coopératives étudiantes en milieu scolaire, c'est qu'il y a encore des adultes convaincus qui les soutiennent et qui en assurent la continuité. La Coop étudiante représente pourtant le moyen le plus propice à l'apprentissage de la coopération ; elle fait vivre dans le concret les rouages de la gestion coopérative et fait ressortir les aspects éducatifs nécessaires à son fonctionnement.

Le vécu des institutions scolaires représente même parfois une situation contre-indiquée pour l'apprentissage du sens de la coopération. **Trop souvent, l'école développe des valeurs de concurrence et de promotion individuelle. Les valeurs de la coopération se situent pourtant au coeur de sa fonction sociale.**

Malheureusement, dès l'école, on ne cherche pas à lutter contre la tendance de la société actuelle où chacun est appelé, sinon conditionné, à vivre pour soi. Le partage et la solidarité sont rarement favorisés, ou même stimulés. Sans cette éducation fondamentale, il restera toujours difficile de promouvoir des modèles coopératifs qui débouchent sur la prise en main par les groupes de leurs conditions de vie tant sur le plan social qu'économique.

Préalablement à la dimension économique de la coopération, l'école devrait donc travailler davan-

tage à faire vivre aux élèves et aux étudiants des activités de solidarité et d'entraide.

Les services d'éducation des adultes des commissions scolaires et des collèges sont souvent invités à offrir des activités de formation à des groupes coopératifs, que ce soit sous forme d'animation ou de soutien technique et matériel. On utilise alors plus souvent la formule des cours, ce qui ne convient pas toujours à la nature des besoins à satisfaire. Il faudrait, dans plusieurs cas, aller plutôt dans le sens de la formation sur mesure ou dans le sens d'une animation communautaire inspirée de la formule coopérative.

Une telle approche s'impose davantage du fait que, comme le soulignait le Conseil dans un récent avis[4], le réseau des services d'éducation des adultes a été le seul jusqu'à présent à faire l'objet de coupures budgétaires, c'est-à-dire le seul à faire les frais d'une réduction des crédits budgétaires qui lui avaient été consentis l'année précédente. On comprendra alors aisément que s'il est un réseau où il faille davantage resserrer les coudes et recourir aux éléments qui ont fait le succès de la formule coopérative, c'est bien celui de l'éducation des adultes et a fortiori celui de l'éducation populaire. Rappelons que dans le secteur de l'éducation populaire, les activités d'animation communautaire ont été considérablement réduites et les subventions versées aux organismes volontaires d'éducation populaire ont été soumises à une croissance nulle. Dans ce secteur, la priorité pourrait être accordée à la formation sur mesure et à l'animation communautaire, deux formules qui conviennent bien à l'éducation coopérative. Des crédits devraient être accordés à de telles activités, qu'il s'agisse de programmes d'éducation populaire ou d'autres programmes offerts dans le cadre des services d'éducation des adultes.

Plusieurs universités sont engagées dans le développement de la coopération. L'Université de Sherbrooke, avec sa chaire en coopération, devenait, en 1974, la première université au Canada à offrir un baccalauréat en économique avec mention coopération. L'Université du Québec, quant à elle, poursuit plusieurs expériences intéressantes, notamment à la Télé-Université, par son cours « populaire » d'initiation à la coopération. Ses constituantes sont aussi engagées dans le développement coopératif régional: nous pensons ici aux actions de Rimouski et de Chicoutimi. Quant à l'Université Laval, elle inscrivait, en 1973, à son programme d'enseignement, celui du droit des coopératives. L'Université de Montréal offre quelques cours sur la coopération dans le cadre des activités de sa Faculté de l'éducation permanente. Enfin, l'École des hautes études commerciales soutient un Centre de gestion des coopératives. Soulignons pour terminer que certaines institutions universitaires cherchent actuellement à développer un projet de certificat interuniversitaire en coopération.

Ces programmes universitaires sont valables et utiles. Ils s'adressent d'abord à des gens qui veulent s'initier ou qui cherchent un approfondissement théorique et pratique de la coopération. Mais les universités se doivent de contribuer au développement des programmes de formation et de recherches dirigés davantage vers l'action, en mettant des consultants et des experts au service des coopératives et en soutenant la formation des dirigeants de ces institutions. Il est évident qu'il ne s'agit pas encore là d'éducation populaire. Les universités devraient s'y engager résolument, notamment en développant et en multipliant des activités de formation pour les maîtres, les intervenants spécialisés ainsi que pour les participants aux divers organismes coopératifs.

L'éducation à la coopération revêt une telle importance, tant pour les individus que pour le développement collectif du Québec, que sa promotion, sa mise en oeuvre et son affermissement ne peuvent réussir sans une planification réelle et efficace. À cet égard, au delà du dynamisme créateur de chaque milieu, sans lequel rien ne serait possible, l'État conserve une responsabilité très grande à assumer.

Le gouvernement québécois a récemment affiché un préjugé favorable au développement du mouvement coopératif. Dans le document **Bâtir le Québec**, tout particulièrement, il affirme sa foi en

la formule coopérative et promet un soutien à cette cause pour la santé économique du Québec.

« À cause de ces caractéristiques propres aux coopératives et de l'ampleur qu'a connue le mouvement coopératif du Québec, le gouvernement du Québec considère les coopératives comme des agents économiques d'une importance particulière et comme des partenaires privilégiées. Les coopératives ont, notamment, un rôle de premier plan à jouer dans l'accélération des investissements privés, dans une participation accrue des Québécois à la vie économique et dans une meilleure répartition du développement sur l'ensemble du territoire[16] ».

Or, s'il est vrai que les coopératives sont des partenaires privilégiées et de première importance en elles-mêmes, elles doivent toutefois, pour assumer pleinement leur rôle, compter sur des sociétaires qui connaissent les principes de la coopération et qui acceptent de les vivre.

C'est dans cet esprit que les institutions scolaires sont conviées à collaborer étroitement au développement de l'idéal coopératif, par l'enseignement des valeurs de la coopération, par un soutien régulier aux organismes coopératifs et par la formation spécialisée des dirigeants et des intervenants en coopération.

Le Conseil supérieur de l'éducation recommande :

5. *que le gouvernement québécois fasse en sorte que l'éducation à la coopération soit l'un des objectifs prioritaires de la mission éducative ;*
6. *que le ministère de l'Éducation prévoit des programmes d'éducation économique comportant des activités et des cours d'initiation et de formation à la coopération et que ces programmes puissent être adaptés aux besoins et aux aspirations des communautés locales et régionales ;*
7. *que les autorités scolaires, en collaboration avec les sociétés coopératives régionales, suscitent la création de coopératives en milieu scolaire afin que les étudiants puissent vivre des expériences concrètes et enrichissantes de coopération ;*
8. *que les Services d'éducation des adultes développent une politique de service à la communauté basée sur la pédagogie coopérative et qu'ils assument l'initiative de la concertation régionale entre les municipalités, les C.L.S.C. ou autres organismes pour des projets communs ;*
9. *que le ministère de l'Éducation, dans le cadre des programmes de financement de l'éducation populaire, dispose des crédits nécessaires pour permettre aux groupes populaires d'assumer une éducation à la coopération ;*
10. *que les universités, en collaboration avec les sociétés coopératives régionales, développent la recherche-action sur la coopération et s'engagent résolument dans la formation des enseignants, des intervenants spécialisés et des agents de développement économique en coopération.*

Conclusion

L'éducation à la coopération présente de graves lacunes qu'une meilleure concertation pourrait permettre de combler. Elle s'inscrit bien dans le cadre de l'éducation populaire dont la démarche est plus collective, davantage dirigée vers l'action.

De ce point de vue, l'éducation à la coopération peut présenter un modèle éducatif très efficace par les résultats qu'elle permet d'atteindre, tout en nécessitant peu de moyens. Son rendement « économique » s'avère souvent inversement proportionnel à ses coûts. Il serait requis d'y intéresser davantage les communautés culturelles qui, dans l'ensemble, participent peu au mouvement coopératif québécois.

L'État et les institutions publiques n'ayant pas à être les pourvoyeurs universels, et ne pouvant plus l'être de toute façon en ces temps de réces-

16. Ministre d'État au Développement économique, *Bâtir le Québec, Énoncé de politique économique*, 1979, p. 123.

sion économique, de coupures et de compressions budgétaires, il importe de mettre à contribution l'outil formidable de développement qu'est la coopération. Le Conseil supérieur de l'éducation croit qu'en vulgarisant les principes de la coopération et sa pédagogie, on favorisera ainsi la création d'instruments qui aideront les personnes et les groupes à s'unir et à s'organiser, dans les domaines économiques, culturels et sociaux.

Les organismes coopératifs et le gouvernement du Québec, au premier chef, se doivent d'assumer un nouveau leadership pour promouvoir et assurer une éducation à la coopération. Il serait requis que leurs efforts soient dirigés prioritairement et davantage vers les milieux les plus démunis de notre société, en favorisant le développement d'activités d'éducation à la coopération dans les organismes populaires eux-mêmes. En outre, il importe de rappeler le rôle important des institutions d'enseignement quant à la sensibilisation et à l'initiation des jeunes et des moins jeunes à la coopération.

Par une meilleure connaissance de la pensée et de la réalité coopératives, le citoyen découvrira que l'entreprise coopérative met au premier rang des valeurs de responsabilité, de démocratie et de participation des individus au développement de leur milieu. Ce même citoyen constatera aussi que l'action collective permet à la fois de résoudre son problème ainsi que celui qui est commun à plusieurs citoyens.

La coopération est plus une mentalité, une philosophie qui soutient l'action qu'une simple doctrine économique, un style de gestion ou une structure. L'éducation s'y fait souvent dans l'action qui cherche, de jour en jour, à apporter une réponse à des besoins personnels et collectifs. Peut-être là plus qu'ailleurs, l'éducation se doit d'y être permanente.

Annexe I

Les consultations

Personnes ou groupes rencontrés par des membres de la Commission de l'éducation des adultes dans le cadre du dossier de l'éducation à la coopération:

Des représentants

du Conseil des coopératives de l'Outaouais

de la Fédération des caisses populaires de Montréal et de l'Ouest québécois, section de l'Outaouais

de Loge-Action (Hull)

de la Coopérative d'action communautaire des citoyens d'Hochelaga-Maisonneuve

du Chantier coopératif de Ferland-Boileau

de la Chaîne coopérative du Saguenay

de la Coopérative d'alimentation (Cooprix) de Longueuil

du Comptoir alimentaire Saint-Louis de Montréal

de la Coopérative d'alimentation naturelle La Jarnigoine de Trois-Rivières

Des représentants

du Comité régional de l'éducation des adultes de l'Outaouais

de l'Union des producteurs agricoles

Des professeurs

de l'Université Laval

de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal

de l'École des hautes études commerciales de l'Université de Montréal

Annexe II

Deux exemples: la Finlande et la Suède

En **Finlande**, les premières coopératives naissent en 1860, soit très peu de temps après la naissance du mouvement en Angleterre. Déjà en 1910, elles sont environ 1 700. Deux groupes importants les réunissent qui font la promotion et le développement de la coopération, de sorte qu'actuellement, il n'y a pas de secteurs interdits aux coopératives. On y pratique l'intégration verticale et horizontale

jusqu'à la limite du possible. Il semble que la recherche de l'autonomie économique a fait l'objet d'un consensus social depuis fort longtemps dans ce petit pays et que l'on agit toujours en ce sens par la formule coopérative[17].

En **Suède**, la première coopérative de consommation apparaît en 1867 et en 1899 est fondée la première fédération. L'origine du mouvement « est une mise en commun des faibles ressources des classes laborieuses pour lutter contre l'exploitation du système afin de s'affranchir économiquement et d'améliorer le mieux-être des membres ».

En 1975, le mouvement a 18% du marché total de la consommation avec un réseau de distribution composé de 2 491 points de vente regroupés dans 204 associations appartenant à 1 720 293 membres faisant un chiffre d'affaires de 2 591 000 000 $ et employant 38 500 personnes. Ce réseau de distribution a, pour le servir, une fédération avec 50 industries qui fabriquent des produits pour les coopératives et pour l'exportation et emploient 27 107 personnes. On note aussi des développements importants dans les coopératives pétrolières (tous les services à l'auto) et dans les coopératives du logement[18].

Il est difficile de comparer les systèmes respectifs de ces pays avec celui du Québec à cause de leur histoire, de leur développement et de leurs secteurs d'implantation. Ainsi, la caractéristique principale du coopératisme au Québec démontre que les coopératives d'épargne et de crédit forment la majorité des coopératives. Dans la plupart des autres pays, les coopératives sont davantage préoccupées de consommation, de production et d'habitation. Le Québec possède ainsi une note distinctive dont il faut tenir compte. Cependant, la comparaison avec d'autres pays peut apporter un éclairage intéressant.

En Suède, une formule de cercles d'étude, regroupant de 5 à 15 personnes, représente l'oeuvre d'éducation populaire qui peut être considérée comme la plus efficace pour l'éducation populaire des adultes. « La raison fondamentale de cet extraordinaire succès social est l'éducation populaire. Le Suédois est un citoyen éduqué, capable de discuter et de comprendre tous les grands problèmes qui confrontent nos sociétés modernes. Cette éducation, il l'a reçue des coopératives de consommation qui ont mis l'accent sur la formation de leurs membres depuis 75 ans et continuent de le faire avec des moyens modernes et une pédagogie très raffinée poursuivant ainsi son oeuvre de formation permanente[19] ».

17. Ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières, *Rapport d'une mission d'étude sur les mouvements coopératifs de Finlande*, mai 1977, 104 p.

18. Ministère des Institutions financières et Coopératives, *Rapport de la mission d'étude sur les coopératives de consommation en France, Suède, Suisse*, mars 1975, 139 p.

19. *Ibid.*, p. 131.

Annexe III

Quelques données évolutives du mouvement coopératif au Québec

	Les caisses d'épargne et de crédit[1]			Les coopératives[2]			
Années	Nombre de caisses	Nombre de sociétaires	Actif ($000)	Nombre de coopératives	Nombre de membres	Chiffre d'affaires ($000)	Actif ($000)
1971	1 644	3 063 610	2 854 803	609	195 259	426 107	190 173
1972	1 639	3 246 386	3 437 848	630	208 341	502 840	223 959
1973	1 619	3 464 139	4 143 263	659	235 855	576 331	256 102
1974	1 602	3 711 616	4 852 245	631	230 410	740 077	303 393
1975	1 579	3 924 925	5 745 824	648	237 653	975 727	353 626
1976	1 570	4 127 516	6 929 381	685	299 074	1 061 855	355 179
1977	1 558	4 575 867	9 174 773	689	315 685	1 138 071	398 495
1978	1 564	4 670 039	10 559 067	683	358 237	1 984 712	596 264

Sources 1 Les données des caisses d'épargne et de crédit sont tirées de *Statistiques financières des caisses d'épargne et de crédit au Québec*, 1970 à 1977, et celles de 1978 des statistiques trimestrielles, 30 Septembre 1978, BSQ.

2 *Les statistiques financières des coopératives du Québec*, 1970 à 1977, BSQ, (à l'exception de l'année 1978, les fédérations ne sont pas incluses et les données de 1978 proviennent de l'enquête du profil du mouvement coopératif.

Profil du mouvement coopératif au Québec, réalisé conjointement par l'Office de planification et de développement du Québec, le ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières, le Conseil de la Coopération du Québec, 1979, p. 42

Annexe IV

Données globales sur les coopératives du Québec par catégorie en 1979

Catégories	Nombre Coop.*	Nombre de membres
Agricole	151	45 440
Aqueduc et égout	36	1 325
Artisanat	17	805
Boulangerie	2	1 148
Camionneurs	2	189
Consommation (aliments naturels)	21	4 902
Consommation (clubs)	85	13 122
Consommation (autres)	109	131 465
Développement industriel	7	2 046
Économie familiale	12	687
Éditions	3	440
Enseignement et services connexes	7	4 763
Milieu étudiant	33	96 982
Forestières	40	4 349
Funéraires	18	42 382
Garage	6	3 335
Garderie	8	1 575
Habitation	59	4 890
Immeubles et investissements	6	280
Inuit et Amérindiennes	13	2 141
Pêcheurs	9	837
Producteurs de sucre d'érable	5	5 557
Production et de travail	18	2 357
Production et de travail (bleuets)	15	463
Propriétaires de taxi	18	1 129
Secours funéraires	5	6 673
Secours médicaux	4	—
Services divers	9	705
Services récréatifs	22	3 195
Téléphone	1	617
Télévision (antenne communautaire)	5	939
Transport	3	224
Utilité publique	1	71
Vacances	—	—
TOTAL:	**750**	**385 033**

* Nombre de coopératives ayant fourni un rapport pour 1979.

Extrait de: Ministère des Institutions financières et Coopératives, **L'activité coopérative au Québec**, Situation au 31 mars 1981, p. 46.

Pour une amélioration des ententes collectives

Avis adopté à la 260e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 24 février 1982

Introduction

Dans le cadre de sa réflexion qui porte cette année sur l'activité pédagogique, le Conseil supérieur de l'éducation ne pouvait manquer d'analyser les principaux facteurs qui peuvent, directement ou indirectement, agir sur la relation maître-élève et la conditionner positivement ou négativement. Cette approche l'a amené à vérifier dans quelle mesure les ententes collectives pouvaient avoir un tel impact.

Déjà, dans une recommandation récente[1], le Conseil a analysé la question de la mise en disponibilité du personnel scolaire et en a mis en lumière les impacts multiples sur les personnes concernées et sur la vie scolaire. Cette étude révèle que l'activité pédagogique souffre, à certains égards, de la sous-utilisation actuelle des ressources humaines en disponibilité et de ses répercussions sur la vie générale de l'école.

Antérieurement, le Conseil a été amené plusieurs fois à se prononcer sur divers aspects des ententes collectives. Il l'a fait notamment en 1974-1975, en 1975-1976 et en 1976-1977.

Dans le prolongement de cette réflexion sur l'impact des ententes collectives, le Conseil croit opportun de commenter certains effets de la négociation ainsi que certaines clauses qui méritent une attention particulière à cause de leurs incidences possibles sur la relation maître-élève et sur l'activité pédagogique. Un motif bien précis guide une telle démarche: la relation maître-élève est au centre de l'activité pédagogique et il importe de rechercher constamment les conditions les plus favorables à sa meilleure réalisation.

Le Conseil croit nécessaire également d'explorer certaines orientations susceptibles de concilier le droit des professionnels enseignants et non enseignants de jouir de conditions de travail équitables avec le droit des élèves de recevoir des services pédagogiques et éducatifs de qualité. En procédant ainsi, il est convaincu de ne pas agir en intrus dans les affaires syndicales-patronales: il reste tout simplement fidèle à sa vocation fondamentale qui est d'apporter un éclairage sur tout aspect important de l'éducation ou de la vie pédagogique.

1. *La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires*. Recommandation au ministre de l'Éducation. Québec, CSE, 1981, 18 p.

Dans cette optique, le Conseil a entrepris, pour les niveaux primaire et secondaire et à travers les ententes collectives en vigueur dans les écoles publiques, une analyse visant à cerner l'impact, direct ou indirect, de ces ententes collectives sur la relation maître-élève et, corollairement, sur le climat des écoles, sur l'attitude du personnel et, par voie de conséquence, sur l'activité pédagogique elle-même.

Il a constitué un comité de travail qui a rencontré plusieurs organismes nationaux[2], entendu leurs points de vue et, dans certains cas, reçu et analysé leurs mémoires. Ces rencontres ont éclairé et enrichi les travaux du comité et le Conseil est reconnaissant envers tous ceux qui ont accepté de participer à cette étude.

1. Considération générales

Avant d'aborder formellement certains aspects des ententes collectives qui peuvent avoir des incidences sur la relation maître-élève, le Conseil commente certaines dimensions plus générales de cette question. Il traite donc de la complexité et de l'étendue de cette étude, clarifie le concept de la relation maître-élève et met en lumière l'importance du climat de l'école, notamment en ce qui a trait à la négociation puis à l'application des ententes collectives.

1.1 Complexité et étendue de cette étude

L'impact des ententes collectives: une réalité difficile à cerner

Mesurer l'impact des ententes collectives sur la relation maître-élève est un véritable défi à cause de la nature même de l'objet étudié ainsi que du grand nombre de facteurs qui s'y rapportent.

L'entente collective ne peut créer un bon enseignant

En effet, la relation maître-élève est une réalité très complexe, où s'entremêlent nombre d'influences de différents ordres. Le plus souvent même, sinon toujours, la qualité de la relation maître-élève se fonde d'abord sur l'attitude générale, le degré d'attention et la qualité d'accueil et d'acceptation de l'enseignant envers l'élève. Aucune entente collective ne peut créer cette attitude chez un enseignant qui ne l'a pas d'abord lui-même développée et mise en pratique au coeur de sa communication avec l'élève. À l'inverse, un enseignant peut maintenir cette attitude positive même si la convention collective ne contribue pas à mettre en place les conditions idéales de l'activité pédagogique.

Elle n'est pas une solution miracle mais elle offre des possibilités d'améliorer la qualité de l'acte pédagogique

En somme, l'amélioration d'une clause à incidence pédagogique de l'entente collective ne signifie pas automatiquement un rendement pédagogique accru de chaque enseignant pris individuellement; mais on peut faire l'hypothèse qu'elle offre des possibilités d'amélioration personnelle et collective des enseignants, ce qui ne peut manquer d'avoir des effets sur l'activité pédagogique.

2. On en trouvera la liste en annexe.

Ainsi, par exemple, l'abaissement du maximum d'élèves par groupe n'amène pas nécessairement une plus grande individualisation de l'enseignement ou une attention plus grande envers chaque élève chez un enseignant qui pratique traditionnellement une pédagogie peu soucieuse des caractéristiques spécifiques de ses élèves. Par contre, celui dont les pratiques pédagogiques se centrent déjà habituellement sur le cheminement personnel des élèves verra accroître ses possibilités d'une approche mieux adaptée à chacun.

L'entente collective n'a aucune emprise sur certaines réalités premières qui influencent l'activité pédagogique

Par ailleurs, il nous faut souligner que de nombreux facteurs autres que l'entente collective et d'ailleurs étrangers à cette dernière, influent sur l'activité pédagogique. En effet, de nombreux facteurs extérieurs conditionnent l'activité pédagogique.

Ainsi, comme exemples, mentionnons la localisation (rurale, urbaine) et la taille des écoles (dernière école de quartier, polyvalente, etc.), l'âge d'entrée et le calendrier scolaire des élèves, le statut familial, l'influence des médias, le milieu socio-économique des élèves, le contenu et le nombre de programmes à dispenser, enfin les dispositions fondamentales des régimes pédagogiques en vigueur.

Tous ces facteurs surdéterminent en quelque sorte le cadre global de l'activité pédagogique avant même que l'entente collective n'intervienne. C'est donc au-delà, sur des aspects où des liens réels existent entre la relation maître-élève, que le Conseil fera porter son étude.

Mais l'entente collective peut être « facilitante » de l'activité pédagogique

Pourquoi donc, en dépit de toutes ces contingences et de la complexité du sujet, le Conseil aborde-t-il alors une situation aussi fluide, aussi impondérable? Pourquoi veut-il tenter un certain éclairage sur ce qui semble à première vue un réseau quasi inextricable de relations humaines, de conditions matérielles et de moyens pédagogiques?

La raison est simple: *le Conseil est d'avis que la qualité de la relation maître-élève, même si elle dépend essentiellement du style propre à chaque enseignant, peut être facilitée ou défavorisée par les conditions extérieures qui l'entourent et l'influencent d'une certaine façon.*

Dans sa démarche, le Conseil ne tentera pas tant d'apporter des preuves définitives sur les effets de situations éminemment subtiles que d'attirer l'attention, d'interroger les parties en cause et de proposer quelques orientations et certains éléments de solution.

1.2 La relation maître-élève, l'activité pédagogique et les ententes collectives

Afin de permettre de bien saisir l'objet de la réflexion du Conseil, quelques commentaires s'imposent sur le concept de relation maître-élève, sur l'activité pédagogique et sur leur rapport avec l'entente collective.

La relation maître-élève possède une double dimension

En parlant de relation maître-élève, il faut évoquer ici ce qui se passe essentiellement entre le maître et l'élève en classe ou à l'école dans un contexte de situation d'apprentissage. Il importe d'en distinguer deux dimensions fondamentales.

D'abord une relation humaine authentique, essentielle...

Le premier aspect essentiel est la communication interpersonnelle entre deux personnes: le maître et l'élève. *Une relation authentique ne saurait être vécue sans l'existence des dimensions affectives et humaines essentielles à l'échange entre deux êtres*, par exemple l'empathie, la confiance, la franchise, la bienveillance, le désintéressement. La preuve a été faite depuis longtemps que les jeunes y sont particulièrement sensibles et qu'une grande part de leur enthousiasme, de leur motivation à fréquenter l'école en dépend. *Le Conseil a déjà affirmé cette idée fondamentale dans un document de réflexion précédent*[3]. *Les jeunes eux-mêmes l'ont aussi exprimé, notamment dans* ET APRÈS? *document publié lors de l'Année internationale de l'enfant.*

qui se double d'une dimension pédagogique et éducative

Dans le contexte scolaire, la relation interpersonnelle possède un trait spécifique qui la caractérise: elle poursuit des fins pédagogiques et se double d'une intention éducative. On touche ici au coeur même de l'activité pédagogique. Celle-ci, essentiellement, se présente comme une situation dans laquelle, grâce à des moyens appropriés à l'objectif fixé et par la médiation de l'enseignant et des autres intervenants, l'élève réalise ses propres apprentissages, que ce soit dans l'ordre des connaissances, des habiletés, des attitudes ou du comportement sous certains aspects de son développement.

Il faut donc élargir la portée de la relation maître-élève

La relation maître-élève a donc une double dimension: humaine et pédagogique. Il importe donc, sous ce double aspect, de considérer les principaux facteurs qui jouent dans des sens multiples et *qui viennent conditionner à la fois la compétence et le comportement de l'enseignant ainsi que le climat de la classe et la qualité des situations d'apprentissage pour l'élève.*

Parmi ces facteurs, sur le plan professionnel d'abord, mentionnons, à titre d'exemple, chez le maître, le degré de maîtrise des programmes et des procédés didactiques, les possibilités et les modalités de perfectionnement et de recyclage en fonction de ses besoins, la participation effective aux décisions d'ensemble et au choix des moyens pédagogiques, la possibilité du support pédagogique et technique, l'organisation concrète de sa classe, la stabilité et la continuité dans son travail ainsi que le degré de latitude professionnelle. Sur le plan plus simplement humain, pensons à la diversification souhaitée dans sa tâche, aux états affectifs reliés à la considération reçue sur le plan professionnel, aux rapports positifs avec les parents et les autres catégories de personnel.

Ces variables, tant sur le plan humain que sur le plan professionnel, les enseignants eux-mêmes les considèrent comme d'importants facteurs de satisfaction face à leur tâche[4]. Or, directement ou indirectement, elles sont toutes, sous un aspect ou sous un autre, reliées aux ententes collectives.

3. *Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire*, Québec, CSE, 1980. 24 p.

4. Ministère de l'Éducation, *Les enseignantes et enseignants du Québec*, volume 5, Québec, 1980. 363 p.

L'entente collective a donc des liens avec la relation maître-élève et l'activité pédagogique

Celles-ci ne remplacent pas les régimes pédagogiques en vigueur. Ces régimes déterminent les assises, les règles et certaines modalités de l'organisation des services d'enseignement, des services éducatifs et des services personnels aux élèves. Pour sa part, l'entente collective vient préciser les conditions de travail des enseignants, ce qui ne manque pas d'avoir des effets sur la mise en oeuvre du régime pédagogique. C'est ainsi qu'une partie du cadre pédagogique quotidien dépendra grandement des ententes collectives. Les facteurs énumérés précédemment peuvent l'illustrer car chacun d'eux peut être mis en relation avec une ou plusieurs clauses de l'entente collective et même, dans certains cas, avec la totalité de celle-ci.

Il peut en résulter pour l'enseignant un plus haut degré de motivation, de stimulation, de latitude, de confiance, d'efficacité. Ou, au contraire, il peut s'ensuivre une situation d'insatisfaction, de démobilisation, de passivité. Dans les deux cas, on peut affirmer que la relation maître-élève et l'activité pédagogique où elle se situe peuvent en subir les effets, heureux ou malheureux.

Des intérêts peuvent s'opposer...

S'il arrivait que les ententes collectives ne contribuaient pas à des acquis positifs dans le sens d'une relation maître-élève de qualité, elles poseraient d'emblée une contradiction fondamentale, une opposition tragique entre les intérêts du personnel, les exigences de l'activité professionnelle et le droit des élèves à un service éducatif de qualité.

Les ententes collectives déterminent le temps de présence entre l'enseignant et les élèves. Elles ne peuvent toutefois, pour ce qui est des attitudes, des méthodes et des comportements, prescrire ce qui va effectivement et concrètement se passer sur les plans humain et pédagogique. Mais elles peuvent, si on les conçoit bien et si on les applique dans un esprit ouvert et positif, contribuer à l'établissement de conditions propices à une bonne relation humaine et à une activité pédagogique de qualité. C'est pourquoi on ne saurait minimiser leur importance.

mais le bien de l'enfant doit primer ultimement

Certes, il peut se produire des dilemmes considérables entre les parties en cause dans certaines situations touchant les ententes collectives et les conditions de travail. *Partant du principe que l'école est d'abord faite pour les enfants et les adolescents, le Conseil pense que c'est d'abord à leur profit que doivent se concevoir les clauses qui ont une incidence sur l'activité pédagogique.*

Heureusement, il est possible de concilier cette finalité avec les aspirations d'un enseignant soucieux d'améliorer ses conditions de travail dans le respect de la dimension éducative. Ainsi, en permettant à l'enseignant des conditions plus favorables à l'exercice de sa tâche professionnelle, on peut d'un même mouvement améliorer les conditions d'apprentissage des élèves.

1.3 Le climat de l'école et les ententes collectives

Le climat de l'école: d'une importance majeure...

Dans une certaine mesure, le climat de la relation maître-élève dépend du climat général de l'école. L'action éducative, faut-il le rappeler, exige continuité, adhésion à des objectifs communs, rigueur, compétence, sérénité, confiance, désintéressement, loyauté, générosité, joie, chaleur humaine.

mais d'une existence fragile

Ce climat est en soi fragile, soumis à toutes les intempéries possibles, qu'elles originent des attitudes du personnel scolaire ou d'événements extérieurs qui viennent compromettre l'itinéraire fixé.

À cet égard, on ne saurait minimiser l'importance de l'entente collective, tant dans sa négociation même que dans son contenu et dans son application.

1.3.1 La négociation

La durée de la négociation : une cause de perturbation et de tension

Plusieurs ont mis en lumière, lors des audiences conduites par le Conseil, la complexité, la durée considérable et l'impact psychologique et pédagogique de la négociation des ententes collectives nationales et locales. Ils ont notamment fait mention de l'énorme quantité de temps et d'énergie consacrée à des pourparlers interminables et souvent stériles. Ils ont aussi déploré le climat d'incertitude et de tension, les interruptions et les limitations de service, le harcèlement, les répercussions sur les rapports entre les directions, le personnel et les élèves, ce qui, rapidement, conduit à une dégradation de l'action éducative.

Une durée abusive

La négociation, s'effectuant à deux paliers, suit un processus qui occupe, au bas mot, la moitié et même davantage en plusieurs cas, de la durée des ententes elles-mêmes. En effet, aux longues tractations nationales succède la négociation locale dont la durée atteint le plus souvent une année et même plus. C'est ainsi que certains milieux ne désarment presque pas d'une négociation à l'autre, la négociation devenant en quelque sorte le régime habituel.

Une situation éducative compromise

Cette situation conflictuelle quasi permanente est contraire aux impératifs d'une activité pédagogique normale et vraiment éducative.

Le Conseil n'a pas l'intention de porter a posteriori un jugement de valeur sur l'action menée par l'une ou l'autre des parties impliquées dans les dernières rondes de négociation et de tenter de départager les responsabilités de situations souvent aberrantes. Il est d'abord et avant tout intéressé à évaluer les effets produits sur la vie pédagogique et les services éducatifs dans les écoles et à proposer des correctifs.

Une situation à repenser vers des formules nouvelles

Face à cette situation, *le Conseil est d'avis que les ententes nationales devraient être allégées dans leur contenu, car elles prennent de plus en plus la forme d'un recueil minutieusement détaillé, super technique, que seuls des professionnels des relations de travail et du droit peuvent ou croient comprendre à fond. Le Conseil demeure convaincu aussi que le processus de la négociation devrait être raccourci grâce à des mécanismes appropriés et plus efficaces, au niveau national d'abord mais aussi au niveau local si les parties s'entendent pour continuer à y négocier*. Sans quoi, le prix pédagogique et éducatif que les élèves devront payer sera toujours hors de proportion avec les acquis réels de tous ces conflits de travail et les investissements humains et financiers qu'on y consacre. Il faut donc que toutes les parties consentent un effort de créativité, de recherche sincère de modèles nouveaux.

1.3.2 L'application des ententes

L'application des ententes: souvent à l'image de la négociation

On pourrait espérer, les ententes étant signées, que la paix régnera jusqu'à leur expiration. Telle n'est pas toujours la réalité. L'application des ententes est souvent à l'image des négociations. Elle en prolonge parfois le climat. Plus la négociation a été ardue, plus l'application de la convention peut se révéler turbulente. Elle se prête à de subtils règlements de compte, à du harcèlement juridique, à des luttes de pouvoir, à un traitement selon la lettre plus que selon l'esprit. En somme, trop souvent, les intérêts des parties en cause sont peu conciliables avec les intérêts de ceux qui sont la première raison d'être de l'école: les jeunes.

L'objet premier et le double effet des ententes collectives

L'objet premier de l'entente collective, c'est d'établir sur une base contractuelle les conditions de travail du personnel. L'effet premier de l'entente collective est de régulariser le pouvoir de gestion de l'employeur et de garantir aux employés des conditions équitables d'exercice de leur métier. Son effet second est sûrement d'ordre pédagogique en ce sens que *l'entente collective, tant dans son contenu que dans la manière de l'appliquer, peut favoriser ou défavoriser l'activité pédagogique et la relation maître-élève*. Ainsi, par exemple, dans un sens positif, le fait que la moyenne par groupe du nombre d'élèves sourds ou demi-sourds soit fixée présentement au maximum de cinq (5) (plutôt que 10 ou 15 par exemple) facilite grandement le difficile travail d'enseignement individualisé.

Des manières différentes d'appliquer les mêmes ententes collectives: une question d'attitudes

Les prescriptions de l'entente collective sont à peu près identiques partout. Pourtant, l'observation le révèle, on les applique différemment d'un milieu à l'autre. Ici, la souplesse requise et la coopération existent; là, c'est une sourde bataille qui se continue. On peut même dire qu'une bonne entente collective, appliquée dans un esprit négatif et tatillon, devient plutôt un obstacle à la relation maître-élève. Ce peut être le cas si certains administrateurs camouflent leur incapacité de gérer d'une manière relativement autonome et souple en se rabattant sur la lettre des ententes. En revanche, ce peut être aussi, chez le personnel, la crainte excessive — sinon la volonté consciemment arrêtée — de ne se prêter à aucun aménagement qui s'écarterait de la lettre de l'entente. S'il importe que le contrat de travail n'apporte pas en lui-même d'embûches à l'activité pédagogique, on ne saurait par ailleurs lui attribuer ce qui est dû aux attitudes de ceux qui l'utilisent.

En effet, l'entente peut devenir un carcan réel et excessivement limitatif si on l'interprète et l'applique étroitement. À l'inverse, si on l'aborde dans un autre esprit et tout en garantissant aux enseignants un cadre normal de travail, elle peut — elle le doit même — laisser de la souplesse dans ses modes d'application. *Bref, la lettre ne doit pas tuer l'esprit dans l'application de l'entente collective.*

Nécessité de concilier activité pédagogique et conditions de travail équitables

En somme, l'entente collective, tout en poursuivant son objet premier qui est de garantir au personnel des conditions de travail équitables, doit aussi, dans ses effets, lui faciliter l'exercice le plus authentique de son rôle pédagogique et éducatif.

On voit donc l'importance de développer, autant dans les syndicats que dans les commissions scolaires, un esprit positif, ouvert, souple, de même qu'un sens élevé des responsabilités eu égard au bien ultime des élèves. Une telle orientation se justifie à plus forte raison dans l'école où l'esprit d'équipe, l'attitude de coopération et le dépassement de ses intérêts personnels s'imposent avec acuité.

Le rôle important du directeur de l'école

Le Conseil souhaite qu'un tel climat s'instaure à tous les niveaux de responsabilité. Il faut souligner en particulier le rôle complexe mais capital du directeur de l'école à cet égard.

En effet, l'attitude personnelle du directeur, sa manière de concevoir et de gérer l'application quotidienne de l'entente avec le personnel, sa loyauté dans les rapports avec les parents et les enseignants, tout cela peut faire de lui un animateur stimulant et influent vers une application intelligente et souple de l'entente ou, à l'inverse, un catalyseur inactif devant bien des énergies potentielles.

Pour résumer sa pensée, étant donné

— *qu'une relation maître-élève positive et soutenue est essentielle à l'activité pédagogique et qu'elle doit être prise au sens large dans ses dimensions humaines et pédagogiques ;*

— *que l'entente collective, par certaines de ses clauses ou même parfois dans sa totalité, influence directement ou indirectement la mise en oeuvre du régime pédagogique ainsi que la relation maître-élève et l'activité pédagogique ;*

— *que l'entente collective, grâce à l'amélioration de ses clauses à incidences pédagogiques, est susceptible d'augmenter les chances d'amélioration personnelle et collective des enseignants, ce qui peut avoir une influence sur l'activité pédagogique,*

le Conseil est d'avis :

— *que la mise en place de conditions de travail équitables pour le personnel doit se concilier avec le droit des élèves à recevoir un service pédagogique et éducatif de qualité ;*

— *que ce principe étant respecté, le bien des élèves doit primer ultimement dans la négociation, l'adoption et l'application des ententes collectives ;*

— *que le bon climat de l'école est fondamental et qu'il faut, pour l'établir,*

- *réduire le plus possible les problèmes de négociation grâce à un processus simplifié, raccourci, et à des contenus plus allégés que ceux des ententes actuelles ;*
- *appliquer les ententes avec un sens élevé des responsabilités et un esprit positif, ouvert et souple chez tous les intervenants ;*

— *que le directeur de l'école doit pouvoir jouer pleinement son rôle d'animation essentiel et complexe en ce sens.*

2. Quelques aspects particuliers des ententes collectives

Des aspects à privilégier en vue d'un meilleur service à l'enfant

L'entente collective, sous de nombreux aspects, comporte des incidences pédagogiques au sens indiqué précédemment. Dans cette optique, certaines de ses clauses devraient recevoir une attention particulière afin que l'on réalise pleinement le principe énoncé à l'article 8-1.01 de l'entente collective actuelle des enseignants (CEQ, PAPT, PACT):

> *« Les conditions de l'exercice de la profession d'enseignant doivent être telles que l'élève puisse bénéficier de la qualité d'éducation à laquelle il est en droit de s'attendre et que la commission et les enseignants ont l'obligation de lui donner. »*

Une plus grande souplesse requise

Aux yeux de plusieurs organismes et même de plusieurs enseignants rencontrés, l'application de ce principe supposerait que l'entente collective perde son caractère encyclopédique où chaque détail de la tâche est minutieusement précisé, calculé, quantifié, pour laisser place à une entente qui permettrait une plus grande souplesse d'application, une marge de manoeuvre plus grande, des possibilités d'adaptation aux diverses exigences du service pédagogique.

2.1 La tâche

2.1.1 Sa définition

Une tâche globale constituée de plusieurs composantes...

La tâche globale des enseignants est constituée de plusieurs composantes. On en compte dix (10) dans l'entente actuelle des enseignants (chapitre 8).

Elles se spécifient en quatre (4) groupes: cours et leçons et (ou) supervision d'activités étudiantes à l'horaire des élèves, encadrement et récupération, surveillance, activités étudiantes hors horaire. Plus loin, on indique le nombre d'heures maximum consacrées à l'enseignement et à l'ensemble des autres composantes de la tâche; on y précise aussi le nombre de rencontres avec les parents, le nombre de rencontres collectives à l'école ainsi que le temps de disponibilité requis.

mais centrée sur un modèle plutôt uniforme

Ces stipulations ont pour résultat que la conception de la tâche des enseignants obéit à un certain modèle passablement uniforme qui se prête assez mal à une différenciation des tâches souhaitable en plusieurs cas. Ainsi, par exemple, il pourrait être jugé opportun au niveau d'une école de permettre à un enseignant, vu son âge, son expérience et ses talents spécifiques, d'enseigner moins mais de faire plus d'encadrement; dans le même esprit, l'équipe-école pourrait aussi accepter qu'un chef de groupe (au secondaire), face à des besoins tels que l'implantation des nouveaux programmes, dépasse les critères qui limitent la proportion de temps consacré à l'encadrement de ses collègues. Une telle approche pourrait être bénéfique tant pour les individus que pour l'ensemble du personnel et des élèves.

En réalité, le modèle actuel, plutôt uniforme (noyau dur d'enseignement — tant d'heures d'autres activités), a évolué dans un sens encourageant au cours des dernières années. Mais de nombreux milieux peuvent désirer aller plus loin et ils doivent pouvoir le faire. À cet égard, il importe que l'équipe-école ait la possibilité d'aménager différemment les tâches afin de permettre à chacun de donner le meilleur de lui-même dans le rôle qui lui convienne le mieux.

Vers une plus grande différenciation de la tâche

On peut craindre en certains milieux qu'une approche plus large soit la cause d'interprétations abusives et de problèmes d'application. Toutes choses étant relatives, le Conseil est d'avis que les avantages à en retirer seraient plus grands que les inconvénients.

Il recommande donc:

— *que la tâche des enseignants soit définie d'une manière qui en permette une application souple et différenciée, compte tenu des fonctions pédagogiques que l'école doit assumer, ainsi que de la formation, de l'expérience et de la motivation des enseignants.*

2.1.2 Le nombre d'élèves par groupe

Des progrès notables réalisés jusqu'ici

La tâche de l'enseignant est intimement liée au nombre d'élèves par groupe. Il est certain que, depuis quinze ans, les ententes collectives ont largement contribué à l'établissement de règles nouvelles à cet égard. C'est ainsi que le nombre d'élèves par groupe a sensiblement diminué. On peut donc faire l'hypothèse que les possibilités d'individualisation et de personnalisation de l'enseignement se sont accrues.

Un accent nouveau à mettre sur un autre aspect...

Doit-on continuer à abaisser le nombre maximum d'élèves par groupe, d'une façon générale ou pour certaines catégories d'élèves en difficulté? On pourrait, théoriquement du moins, défendre l'idée que ces maxima devraient constamment s'abaisser. Mais des motifs liés à la présente conjoncture peuvent aussi plaider en faveur d'un certain plafonnement à la situation actuelle. En plus des coûts considérables qu'entraîne la diminution des élèves par groupe, il faut tenir compte que des motifs d'ordre pédagogique justifient qu'on mette un accent nouveau sur des aspects non moins importants.

à cause des besoins liés à de nouvelles réalités

En effet, dans le contexte notamment de l'application des nouveaux programmes d'études, des politiques portant respectivement sur l'adaptation scolaire, l'évaluation pédagogique ou les milieux économiquement faibles, les enseignants éprouvent de nouveaux besoins qu'une minime diminution du maximum d'élèves par groupe ne satisfera pas nécessairement. *On gagnerait globalement à mettre plutôt l'accent sur d'autres facteurs pouvant aider davantage l'enseignant face à ces nouveaux besoins éducatifs.* Pour ne citer qu'un exemple, mentionnons l'utilisation possible de certains enseignants en disponibilité, l'augmentation du support pédagogique par les chefs de groupe, les conseillers pédagogiques ou encore par les professionnels non enseignants. Si ces ressources s'engagent vraiment concrètement et oeuvrent bien près des enseignants à l'école, une telle mesure contribuerait sans doute davantage à la qualité de la relation maître-élève et de l'aide pédagogique.

Afin que l'on réponde mieux et d'une façon globale aux besoins créés par les nouveaux programmes d'études et les récentes politiques pédagogiques du ministère de l'Éducation, le Conseil recommande donc:

— *qu'un accent nouveau soit mis sur l'amélioration de la tâche de l'enseignant grâce à un support pédagogique accru de la part de ressources engagées de très près dans l'action des enseignants à l'école, tels les enseignants en disponibilité, les chefs de groupe, les conseillers pédagogiques et les professionnels non enseignants.*

2.2 Le concept de capacité et l'affectation

Nécessité d'allier capacité et tâche

Le concept de capacité revêt une importance capitale dans l'affectation, la mutation et la réaffectation des enseignants. Selon que cette affectation est effectuée dans le meilleur respect possible de la compétence de l'enseignant, dans la même mesure la qualité de la relation maître-élève et de l'activité pédagogique a des chances d'être assurée.

Les critères de capacité comptent parmi les objets de négociation locale dans les ententes actuelles. On les associe au critère de l'ancienneté lorsqu'il s'agit de faire les affectations, les mutations ou les réaffectations. Les décrets adoptés avant la signature de l'entente collective obligent à tenir compte autant de la capacité que de l'ancienneté, cette dernière ne devant pas avoir « pour effet de rendre négligeable le facteur dit de « capacité ».

Les faits: pas toujours conformes aux principes

En principe, ces règles devraient garantir rigueur et logique dans la pratique courante. Dans les faits, il ne s'en produit pas moins des situations déplorables dans l'affectation des enseignants. Deux facteurs principaux en sont la cause: une définition souvent élastique du concept de capacité et la prédominance indue de l'ancienneté.

En effet, le concept de capacité, qui fait l'objet des négociations locales, offre, d'un milieu à l'autre, des variations de nature et d'extension qui n'en garantissent pas toujours l'authenticité. Il arrive aussi que l'interprétation qu'on en fait ne favorise guère les meilleurs choix parmi les membres du personnel lors de leur affectation.

L'ancienneté prédomine abusivement en certains milieux

La situation qui en découle s'aggrave encore en certains milieux où le facteur « ancienneté » devient exclusif et prédomine sur le critère de capacité lorsqu'il s'agit d'affecter ou de réaffecter les enseignants à l'intérieur ou à l'extérieur des champs d'enseignement.

Il s'ensuit alors trop souvent des mutations forcées (bumping) d'un champ d'enseignement à l'autre. C'est ainsi, par le jeu combiné de l'ancienneté et de la capacité (définie largement), qu'on en arrive parfois à mettre en disponibilité de jeunes enseignants très bien préparés dans un ou des domaines donnés, pour les remplacer par d'autres plus âgés, expérimentés et compétents en d'autres champs disciplinaires mais foncièrement inaptes à exercer leur nouvelle tâche d'enseignement.

Cette pratique constitue un facteur de déstabilisation de la continuité pédagogique, d'appauvrissement des forces vives du corps enseignant, d'improvisation et d'amateurisme, d'abaissement de la qualité des services. Dans certains cas, les situations dysfonctionnelles de mutation d'une matière à l'autre sont proprement aberrantes en elles-mêmes et inacceptables sur le plan pédagogique.

Qui dira ce que ces pratiques ont de dramatique pour les enseignants concernés? Qui montrera ce que ces situations amènent d'insatisfaction, de frustration, de démotivation, d'abandon chez de nombreux élèves? Peu de corps d'emploi professionnels, sinon aucun, même ceux dont l'action ne porte que sur un budget matériel, accepteraient une telle pratique. À plus forte raison lorsqu'il s'agit de l'éducation, d'un service public où la population attend une qualité certaine en retour des investissements considérables qu'elle a consentis.

Le Conseil est d'avis que des correctifs doivent être apportés afin de garantir aux élèves l'enseignement de qualité auquel ils ont droit. Il recommande donc:

— *que le concept de capacité soit défini sur le plan national d'une manière univoque selon des critères pédagogiques;*

— *que ces critères garantissent notamment:*

- *une préparation et une expérience pertinentes dans la matière enseignée;*
- *une préparation adéquate à l'enseignement auprès de la catégorie d'élèves confiés à l'enseignant;*

— *que le facteur de l'ancienneté soit subordonné au critère de capacité dans l'affectation, la réaffectation ou la mutation des enseignants.*

2.3 Les services aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Une situation doublement problématique

L'organisation des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage constitue présentement l'un des aspects les plus problématiques de l'école. Qu'il s'agisse de l'utilisation qu'on fait à cette fin de l'annexe XXIII de l'entente collective ou qu'il s'agisse de l'intégration des enfants en difficulté aux classes régulières, des conditions inappropriées prévalent très souvent.

Le chapitre 8 de l'entente collective identifie à l'annexe XXIII dix-sept (17) catégories d'enfants en difficulté. Ces définitions ont pour objectif essentiel de servir à la détermination du nombre d'enseignants pour les classes concernées, dans le cadre d'une planification préalable des services.

Une classification à alléger

Comme le milieu scolaire a développé une habitude spontanée et tenace d'étiqueter rapidement les enfants, de raffiner leur classification et de les enfermer ainsi en quelque sorte dans une image stéréotypée, le Conseil s'inquiète de cette pratique car elle conditionne le traitement pédagogique subséquent accordé à ces élèves.

Le Conseil est d'avis qu'on doit s'interroger sérieusement sur le grand nombre de ces catégories d'enfants en difficulté. Il estime même souhaitable qu'on allège sensiblement cette nomenclature. Du même coup, les professionnels non enseignants consacreraient moins de temps aux opérations techniques de caté-

gorisation et de classement et pourraient investir davantage en services directs à l'élève et en support des enseignants.

Une utilisation pédagogique discutable

Par ailleurs, il faut l'admettre, la définition suffisamment claire des principales difficultés rencontrées par les élèves a une utilité réelle: elle évite l'arbitraire dans l'engagement des ressources humaines, elle permet de mieux ajuster le maximum d'élèves par classe spéciale. Toutefois, la catégorisation des élèves au plan administratif ne suppose pas que le traitement pédagogique subséquent soit uniforme. À cet égard, il faut regretter que plusieurs milieux semblent se servir de l'annexe XXIII comme d'une structure de base, comme d'un outil pédagogique uniformisant. On classe les élèves et on leur donne ensuite un enseignement suivant des méthodes pédagogiques assez peu différenciées.

Nécessaire conformité des services avec les besoins

Aux yeux du Conseil, ce qui importe surtout, c'est que les services à ces enfants en difficulté soient conformes à leurs besoins personnels, que les ressources appropriées soient disponibles et que les modèles d'organisation des services soient adaptés aux circonstances.

Même exigence pour l'intégration aux classes régulières

Cette exigence pour ce qui a trait aux classes spéciales demeure la même lorsqu'il s'agit de l'intégration de certains élèves en difficulté dans les classes dites régulières. Plusieurs ont affirmé au Conseil que cette intégration, conséquence de la politique d'adaptation du ministère de l'Éducation, se réalise dans des conditions inappropriées et pour les élèves et pour les enseignants.

Des expériences vécues parfois sans préparation adéquate

En effet, un bon nombre des premières expériences d'intégration s'avèrent souvent peu bénéfiques pour les enfants et fort insatisfaisantes pour les parents et les enseignants, et ce à cause de l'absence de normes générales et du fait que les commissions scolaires ne se sont pas donné une véritable politique de services aux élèves qui inclurait une approche réellement opérationnelle de l'intégration. Car une approche vraiment opérationnelle est celle qui, grâce à des moyens appropriés, produit effectivement les effets pédagogiques et éducatifs visés chez les élèves concernés. Ainsi, un élève sera vraiment intégré s'il réalise ses apprentissages d'une façon satisfaisante, s'il est bien accepté des autres, s'il participe à part entière aux activités du groupe et s'il a accès normalement aux services communs.

L'observation du vécu révèle que l'intégration, évaluée en fonction des bénéfices réels et durables chez l'enfant intégré, doit nécessairement reposer sur certaines conditions fondamentales, notamment la sélection et la préparation de l'enfant en difficulté, la préparation et le support pédagogiques de l'enseignant qui va recevoir l'enfant, la planification d'une transition progressive de l'enfant vers la classe régulière de même que la mise dans le coup des parents concernés. Ces conditions sont loin d'être suffisamment respectées partout.

Si les ententes collectives ont réussi dans le passé à régir assez adéquatement la formation des groupes d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, elles n'ont pas encore apporté la même contribution pour le mouvement inverse: l'insertion d'élèves en difficulté dans les classes régulières.

De meilleures conditions à établir

Tant pour l'organisation des classes spéciales pour les enfants en difficulté que pour l'intégration de ceux-ci, lorsqu'elle a lieu, le Conseil est d'avis que les ententes collectives, en améliorant les conditions de travail des enseignants sur le plan professionnel, peuvent faciliter une bonne relation maître-élève et une activité pédagogique appropriée.

Comme suite à ces considérations, le Conseil recommande:

— *que le ministère de l'Éducation s'assure que les commissions scolaires se donnent une politique opérationnelle de l'intégration des enfants en difficulté dans le cadre d'une politique plus large de services aux élèves;*

— *que, au-delà des facteurs de nature administrative que sont les définitions des diverses catégories d'enfants en difficulté à l'intérieur des ententes collectives ou dans le cadre des divers modèles d'organisation, l'on développe des modèles pédagogiques différenciés, bien adaptés aux besoins personnels des élèves et vraiment opérationnels dans le sens de l'atteinte des objectifs éducatifs visés;*

— *que l'on en arrive à une réduction du nombre de ces définitions d'enfants en difficulté;*

— *que l'entente collective nationale prévoit un mécanisme régissant les conditions minimales d'intégration des enfants en difficulté dans les classes régulières;*

— *que les ententes collectives nationales contribuent à l'établissement des normes minimales du support pédagogique et technique des enseignants.*

2.4 La situation des professionnels non enseignants (PNE)

Les PNE: une situation compromise, précaire, en pleine détérioration même si les besoins des élèves ne diminuent pas

Autant les ententes collectives du côté des enseignants normalisent et protègent le nombre de ceux-ci, autant, du côté du personnel non enseignant, règnent encore l'arbitraire et l'insécurité. Il en résulte une situation de déséquilibre entre le développement des composantes des services éducatifs: enseignement, services personnels aux élèves, services complémentaires. Ce déséquilibre s'accentue dramatiquement dans le contexte actuel des contraintes budgétaires.

Déjà, en 1979, ce problème était mis en lumière par la Commission de l'enseignement primaire du Conseil. On y faisait ressortir que le personnel non enseignant, mal protégé et pas assez nombreux, ne pouvait toujours répondre aux besoins essentiels des élèves, notamment de ceux qui rencontrent des difficultés. Plus récemment, dans son avis du 10 décembre 1981 sur la mise en disponibilité des ressources humaines, le Conseil montrait que les professionnels non enseignants subissaient plus que les autres relativement les effets des compressions budgétaires et de certains choix administratifs fort discutables.

Pourtant, les besoins des élèves ne diminuent pas, au contraire, pour l'ensemble des services éducatifs et les PNE, par exemple les conseillers en orientation, les psychologues, les travailleurs sociaux, les animateurs de pastorale, les psychoéducateurs, les bibliothécaires, pour n'en nommer que quelques-uns, n'ont pas moins de raisons d'être maintenus en poste. De plus, ces PNE n'ont

pas encore acquis la mobilité requise pour passer dans certains cas, par exemple, de l'animation à l'enseignement, d'une fonction à une autre, lorsque la situation l'exige. Par ailleurs, à cause de leur nombre restreint, ils ne jouissent pas des possibilités adéquates de perfectionnement et de recyclage.

Le Conseil est d'avis que cette situation peut et doit être corrigée non seulement à travers les politiques générales d'engagement du personnel mais aussi par le truchement des ententes collectives. Sans croire que ces dernières soient le seul moyen de recours, il n'en recommande pas moins :

— *que le ministère de l'Éducation, sous l'angle de la disponibilité des ressources nécessaires, assure la cohérence requise entre ses diverses politiques de services aux élèves, notamment celle sur l'adaptation scolaire, et les ententes collectives régissant les PNE ;*

— *que l'on établisse pour les PNE des ratios d'ensemble garantissant un service permanent minimal aux élèves et de support aux enseignants :*

- *en fonction du nombre total d'élèves à rencontrer ;*
- *en fonction du nombre d'enseignants à assister ;*

— *que l'on établisse, dans le cas des conseillers pédagogiques, une clause appropriée de passage du statut de PNE à celui d'enseignant et vice versa ;*

— *que l'on assure aux PNE des possibilités de perfectionnement et de recyclage comparables à celles des enseignants.*

2.5 Le perfectionnement et le recyclage des enseignants

Deux facteurs majeurs de compétence pédagogique

La relation maître-élève, prise comme centre de l'activité pédagogique, a des liens réels avec la question du perfectionnement et le recyclage. Plus les enseignants maîtrisent les matières à enseigner et les didactiques à utiliser, plus ils sont au courant des théories et des découvertes pédagogiques, plus ils disposent de moyens d'enrichir leur philosophie de l'éducation, de comprendre comment appliquer les nouvelles politiques pédagogiques, plus ils deviennent capables de créer les situations éducatives appropriées et plus leur relation avec l'élève a des possibilités de s'améliorer sans cesse.

Des moyens adéquats à rendre disponibles en fonction des besoins pédagogiques réels

C'est pourquoi il importe de faire en sorte que les possibilités de recyclage et de perfectionnement soient adéquates et qu'elles soient axées sur les besoins réels de l'activité pédagogique. Il importe aussi que ces activités soient offertes sur une durée de temps convenable qui permette un approfondissement suffisant dans des domaines vraiment pertinents à la tâche des enseignants.

Les ententes collectives contiennent déjà des clauses intéressantes de perfectionnement et de recyclage.

Cependant, l'activité pédagogique des enseignants doit tenir compte de réalités exigeantes. Ainsi, les nouveaux programmes d'études entraînent des changements tant dans leur contenu que dans leur philosophie et leurs approches pédagogiques ; pour leur part, les nouvelles politiques pédagogiques du ministère amèneront de nombreux changements dans l'organisation des services et dans les pratiques mêmes du personnel.

Le Conseil recommande donc:

— *que les ententes collectives visent à maintenir les possibilités individuelles et collectives de perfectionnement et de recyclage;*

— *que le critère majeur de l'attribution des fonds de perfectionnement soit la pertinence avec la tâche de l'enseignant et du personnel non enseignant selon le cas;*

— *que les besoins d'ensemble liés aux nouveaux programmes et aux nouvelles politiques pédagogiques soient privilégiés.*

2.6 La participation

La participation: un canal démocratique nécessaire

Dans un système d'éducation qui se veut démocratique, la participation apparaît comme une voie privilégiée de motivation, d'engagement actif et de satisfaction. Elle est un palliatif au pouvoir centralisateur; elle est le canal par où peuvent s'exprimer et converger les idées, les forces vives d'un milieu vers un projet commun. Elle est source et lieu de dialogue.

C'est pourquoi, en dépit des carences et des difficultés qui marquent parfois son vécu concret, la participation continue d'être réclamée par la plupart des groupes.

Des formules variées

Dans certains cas, par exemple en ce qui concerne les parents, une loi spécifique leur garantit même des champs précis et des modalités concrètes de consultation. Dans le monde enseignant, la participation fait l'objet de négociations locales. Elle présente donc des différences dans son ampleur et son application.

Une orientation à maintenir...

Souvent, la participation se limite, pour un individu ou un groupe donné, à faire valoir ses idées devant l'autorité concernée, celle-ci détenant le pouvoir de décision finale. Mais il arrive aussi que la participation directe et sur une base non formelle des enseignants à l'élaboration de projets avec la direction conduise à des formes poussées de codécision ou de cogestion. Ces modalités et ces pratiques ont leur mérite quand elles sont vécues dans la bonne foi mutuelle et d'une façon vraiment démocratique. Elles doivent être maintenues et encouragées.

car elle correspond à des attentes

À cet égard, il se dégage de l'étude socio-pédagogique *Les enseignantes et enseignants du Québec* que les modes de prise de décision dans l'école importent beaucoup. On constate notamment « que les sujets les moins satisfaits en ce qui concerne la liberté d'enseignement sont ceux qui sont confrontés à une direction qui prend toujours ou habituellement seule les décisions pédagogiques[5] ». Par ailleurs, « inversement, les plus satisfaits sont les enseignants qui prennent seuls les décisions pédagogiques[5] ». Dans l'ensemble, cette tendance non homogène s'oriente vers une situation d'équilibre: « ... la satisfaction décroît lorsque les enseignants perçoivent que (...) c'est seulement

5. Ministère de l'Éducation, *Les enseignantes et enseignants du Québec*, volume 5, *Le vécu professionnel: tâche et milieu de travail*, p. 188.

la direction de l'école ou les enseignants qui prennent les décisions pédagogiques; les sujets semblent indiquer là qu'un juste milieu est garant d'un bon climat à l'école[6] ».

Une attitude d'ouverture à adopter

La participation, intimement liée à la prise de décision en matière pédagogique, est donc un facteur important de satisfaction des enseignants et de motivation dans l'activité pédagogique. Étant donné l'ambivalence révélée par l'enquête mentionnée, il semble évident que l'attitude des enseignants n'est pas à sens unique en cette matière et qu'une diversité de situations est souhaitable. En certains cas même, la gestion participative pourrait déboucher sur une autonomie réelle des enseignants dans des domaines comme l'adaptation des programmes, le choix du matériel didactique.

Quels que soient les formes et les mécanismes de participation négociés sur le plan national et sur le plan local, le Conseil considérant la participation comme un facteur important de motivation du personnel, d'engagement dans le projet éducatif, d'encouragement à l'activité pédagogique et d'amélioration de la relation maître-élève, recommande:

— *que la participation des diverses catégories de personnel soit non seulement maintenue mais renforcée par des modalités appropriées;*

— *que les parties concernées par l'entente collective s'entendent pour y introduire les principes directeurs touchant cette participation;*

— *que sur certaines questions pédagogiques, à déterminer entre les parties, les enseignants possèdent le pouvoir de codécision, la direction de l'école devant, en cas de désaccord, justifier son opposition.*

2.7 La notion de disponibilité et la présence obligatoire

La classe n'épuise pas la réalité de la relation maître-élève

La relation maître-élève trouve sa principale concrétisation dans le cadre de la classe. Du moins pour ce qui a trait à sa durée. Mais ce temps de rencontre de groupe n'en épuise pas toute la réalité. Bien d'autres circonstances différentes, moins formelles, peuvent venir la diversifier et l'enrichir.

L'action éducative suppose qualité d'être, stabilité et continuité. Elle implique que l'enseignant soit présent à l'élève, qu'il lui soit disponible, qu'il lui conserve le meilleur de lui-même. Elle présuppose un certain désintéressement, une certaine forme de gratuité. En somme, les éducateurs doivent en quelque sorte développer une manière de vivre avec les jeunes. Ceux-ci ont d'ailleurs révélé clairement leurs attentes à cet égard lors de l'enquête faite auprès d'eux par le Ministère sur leur vécu scolaire[7]. Il s'en dégage des besoins de présence et d'attention considérables.

---

6. *Ibid.*, p. 177.

7. Suzanne Fontaine, *Le vécu scolaire dans les écoles secondaires en 1976-1977, 1977-1978*, Québec, ministère de l'Éducation, 1980, 89 p.

Des attitudes à décourager

C'est pourquoi, aux yeux du Conseil, toute clause d'entente collective qui contribue à développer chez l'enseignant une attitude rigoureusement comptable et abusivement limitative de son temps de présence auprès des élèves va dans le sens contraire des besoins des jeunes. C'est le cas, notamment, chez un nombre grandissant d'enseignants qui préfèrent s'absenter de leur classe plutôt que de récupérer sur une base monnayable les jours de maladie non utilisés ou encore les congés compensatoires pour dépassement du nombre d'élèves par classe, ce qui nuit grandement à la stabilité et à la continuité de l'activité pédagogique. Il en va de même pour toute tentative qui vise à décourager un enseignant d'aller volontairement au-delà des maxima de temps de présence obligatoire prévus dans l'entente collective.

La présence du personnel à l'école : facteur d'action pédagogique enrichie

Par ailleurs, en ce qui regarde les relations entre les enseignants eux-mêmes et l'ensemble du personnel de l'école, l'expérience révèle l'importance de la présence effective et continue de chacun pour le développement de l'esprit et du travail d'équipe, pour la conception et la réalisation de projets collectifs ainsi que la réflexion sur la pédagogie et l'éducation. Une école qui se dépeuple de ses enseignants, entre ou immédiatement après les cours, risque de devenir vite une école appauvrie, sinon stérile, sur le plan du renouvellement de la vie pédagogique. Par contre, une école où le personnel est présent, offre des possibilités insoupçonnées d'enrichissement mutuel et d'activité communes.

Une présence et une disponibilité présentement insuffisantes par rapport aux besoins des jeunes et aux exigences du travail pédagogique collectif

Les faits relatés devant le Conseil lui font croire qu'il y aurait lieu de tenter d'améliorer la situation à cet égard, notamment au degré secondaire. Car la clause actuelle régissant la présence à l'école à l'intérieur des 27 heures de « disponibilité à la commission scolaire » semble compliquer et limiter vraiment les possibilités réelles de présence des enseignants, d'échange entre eux et de contact avec les élèves. En de nombreux cas, son application devient une tâche administrative complexe et aléatoire, sinon impossible très souvent.

En effet, l'entente collective, en introduisant le principe d'une planification préalable de la présence de l'enseignant « sur demande de l'autorité compétente » (parfois avec un délai requis de 48 heures), s'accorde souvent fort mal avec la vie réelle de l'école où les élèves, entre les horaires étroits que leur détermine le transport scolaire, désirent rencontrer plus souvent et plus facilement leurs éducateurs et trouver chez eux une authentique attitude d'attention, de sympathie et d'intérêt envers leurs problèmes. Cette attente, très légitime, et souvent fortement exprimée par les jeunes, mérite qu'on y soit très sensible.

Vivre davantage et plus constamment avec les élèves à l'école...

Le Conseil est donc d'avis que le personnel de l'école, notamment les enseignants, compte tenu des exigences du travail d'équipe, de la relation avec les élèves et des attentes de ceux-ci, devrait vivre davantage quotidiennement avec les élèves et leur assurer une disponibilité plus immédiate et plus spontanée.

grâce à une organisation matérielle et pédagogique appropriée

Mais ceci suppose une organisation matérielle et pédagogique appropriée, pour que cette présence continue des enseignants ne soit pas perçue par eux comme une fin en soi ou comme une brimade et pour qu'elle se révèle fructueuse pour eux et pour les élèves. Cette organisation pourrait aller jusqu'à une nouvelle

conception de l'organisation des horaires des élèves afin de permettre à ceux-ci un accès assuré auprès des enseignants en dehors des cours.

Les enseignants invoquent, souvent avec raison, la pauvreté des aménagements matériels mis à leur disposition, pour déserter l'école ou y vivre le moins possible. On ne saurait s'enfermer dans un tel cercle vicieux. Au contraire, des mesures s'imposent pour mettre en place un aménagement matériel approprié. Il faudrait renforcer et exploiter la clause actuelle qui prévoit « que la commission s'efforce de mettre à la disposition des enseignants les locaux où ces derniers pourront exécuter certains travaux relatifs à leurs fonctions ». De son côté, le personnel, s'il est convaincu de cette nécessité, en viendra vite à provoquer les changements souhaités en ce sens.

Le Conseil recommande donc :

— *que le temps de disponibilité obligatoire (27 heures présentement) soit considéré comme un minimum ;*

— *que les heures de disponibilité requises soient passées normalement sur le lieu de travail ;*

— *que les enseignants demeurent en disponibilité sur leur lieu de travail quand les élèves y sont ;*

— *que l'on mette en place l'organisation matérielle et pédagogique appropriée pour que cette présence obligatoire soit perçue positivement et qu'elle soit fructueuse pour les élèves et pour les enseignants.*

Conclusion

Par ces commentaires sur certains aspects des ententes collectives et sur la relation maître-élève, le Conseil n'a pas la prétention d'avoir couvert de façon exhaustive cette vaste question. Il aurait pu traiter, parmi d'autres aspects, l'évaluation du personnel, qui faisait autrefois l'objet d'une clause de l'entente collective et qu'on peut considérer comme un facteur positif d'aide, de formation continue et d'amélioration du personnel tout autant qu'une manière essentielle pour une institution responsable de rendre des comptes à la collectivité. Il a cru plus opportun de reporter l'étude de cette question dans le cadre de la préparation de son rapport annuel qui porte précisément cette année sur l'activité pédagogique.

Le Conseil a voulu exprimer ce qu'une grande partie de la population et même du milieu scolaire souhaite. Il a voulu aussi esquisser brièvement certaines orientations qu'il appartiendra aux parties concernées d'expliciter et de raffiner si elles les jugent compatibles avec leur vision des ententes collectives, des conditions de travail du personnel et de leurs rapports avec la relation maître-élève et avec l'activité éducative.

Si cette relation maître-élève et l'activité pédagogique possèdent toujours cette valeur essentielle comme se plaisent à le proclamer les discours officiels,

syndicaux et patronaux, il importera au plus haut point, lors de la prochaine ronde de négociation, qu'on trouve un compromis acceptable entre les conditions de travail raisonnables que le personnel scolaire est en droit d'obtenir, les impératifs économiques de l'État et le droit des jeunes de vivre avec leurs éducateurs des situations qui répondent à leurs attentes et à leurs besoins.

Cela supposera que toutes les parties en cause réévaluent certaines attitudes et certaines pratiques davantage propres aux négociations en milieu industriel qu'en milieu éducatif. Car, contrairement au secteur industriel où la clientèle a le pouvoir du marché, en éducation, c'est le monopole des parties qui s'affrontent dans une lutte de pouvoir et, de ce fait, les conséquences individuelles, familiales et sociales sont d'un tout autre ordre et d'une portée beaucoup plus considérable en termes de privation de biens essentiels et de dommages subis.

Il faudra aussi qu'elles ne perdent pas de vue que les droits des uns ont pour limite les droits des autres et que les jeunes, en dernière analyse, ne doivent pas être les perdants dans la solution des problèmes de leurs aînés. C'est pourquoi aux changements de certaines attitudes d'indifférence envers cet impératif doivent s'ajouter, par le truchement de l'entente collective, des conditions susceptibles de faciliter la relation maître-élève et l'activité pédagogique.

Pour sa part, le Conseil estime que les quelques pistes de réflexion et les quelques éléments d'orientations qu'il a évoqués précédemment sont conciliables avec les aspirations légitimes du personnel enseignant et du personnel non enseignant à des conditions de travail raisonnables, et ce dans le respect du postulat fondamental énoncé précédemment et déterminant que le bien des jeunes doit primer d'abord.

Texte de dissidence de madame Fernande Landry sur la partie 2.7 relative à la notion de disponibilité et à la présence obligatoire

La présence obligatoire des enseignants à l'école n'assure pas en soi une meilleure action pédagogique. Au primaire, durant les quelques moments où l'enseignant n'est pas en classe, l'ensemble de ses collègues le sont, ainsi que les élèves. D'où l'impossibilité d'entrer en contact avec eux. Au secondaire, les enseignants qui se retrouvent en période libre proviennent de départements et de degrés différents; ils ne peuvent travailler en équipe. Ils ne peuvent pas plus rencontrer les élèves, retenus dans les salles de cours. La présence obligatoire ne saurait donc constituer une mesure efficace dans les conditions pédagogiques actuelles.

Annexe I

Personnes et organismes rencontrés par les membres du comité

- La Fédération québécoise des directeurs d'école (F.Q.D.E.)
- L'Association québécoise des administrateurs scolaires (Q.A.S.A.)
- L'Association provinciale des enseignants anglophones catholiques (P.A.C.T.)
- L'Association provinciale des enseignants anglophones protestants (P.A.P.T.)
- L'Association québécoise des commissions scolaires protestantes (Q.A.P.S.B.)
- Le Comité patronal de négociation des commissions pour protestants (C.P.N.C.P.)
- La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
- Le Comité patronal de négociation des commissions pour catholiques (C.P.N.C.C.)
- L'Association des cadres scolaires du Québec (A.C.S.Q.)
- L'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (A.D.I.G.E.C.S.)

Ont décliné l'invitation du comité

- La Fédération des comités de parents du Québec (F.C.P.Q.)
- La Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
- L'Association des professionnels non enseignants du Québec (A.P.N.E.Q. — C.E.Q.)

Vivre à l'école secondaire un printemps d'embâcles et d'espoirs

Avis adopté à la 262e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 7 avril 1982

«Les adultes devraient nous écouter, on pourrait les aider.»

Introduction

Pour les jeunes qui passent à l'école secondaire le printemps de leur vie, l'éducation devrait constituer une expérience riche de promesses, déterminante d'un avenir qui se construit jour après jour à travers certaines difficultés, et qui conduit à la réussite. Pour y arriver, les jeunes doivent bénéficier de toutes les conditions qui assurent la pleine réalisation de leur droit à une éducation de qualité. Le projet éducatif de l'école, l'organisation pédagogique, les activités scolaires, les règlements sont autant de moyens par lesquels les divers partenaires de l'école devraient oeuvrer pour réaliser deux des grandes visées qui sous-tendent la mission éducative de cette institution: être une école pour tous et une école qui développe toute la personne.

Une école pour tous

L'école secondaire s'éveille elle-même au printemps d'une jeune existence; *elle s'adapte encore aux exigences qu'a imposées la démocratisation de l'éducation*. Bien que le principe selon lequel «l'école est une réponse aux droits de l'enfant[1]» soit affirmé depuis plusieurs années dans la Déclaration des droits de l'homme, dans la Déclaration des droits de l'enfant, dans le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation et depuis peu, dans ***L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action***, l'école secondaire cherche encore les moyens par lesquels elle répondra adéquatement à ces objectifs d'ouverture et d'accueil souhaités par le Rapport Parent.

Une école qui développe toute la personne

L'école secondaire s'efforce d'offrir une éducation qui développe la personne dans toutes ses dimensions; le plan d'action du gouvernement rappelle que l'école vise une formation intégrale des jeunes. Tout au cours de ses avis, le Conseil a tantôt fait ressortir les succès remportés par l'école secondaire dans l'accomplissement de ces objectifs d'éducation, tantôt révélé certaines difficultés de parcours[2]. *Des signes de malaise révèlent qu'il y a encore des embâcles dans le processus qui mène à ce terme qu'est le développement complet des élèves*; il importe de les souligner afin que le climat de l'école reflète l'accomplissement de cette dimension essentielle de sa mission éducative.

1. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, paragraphe I.2, p. 16.

2. Voir notamment: Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation* dans *Rapport 1977-1978*, p. 38; *Rapport 1978-1979*, pp. 74-77; *Rapport 1979-1980*, pp. 145-148.

L'abandon scolaire: un écueil dans le principe de l'école pour tous

Le plus évident des signes de dysfonctionnement de l'école publique est le phénomène de l'abandon scolaire. C'est surtout lorsqu'ils fréquentent l'école secondaire que les élèves sont portés à abandonner leurs études. Même avant d'avoir atteint la fin de la scolarité obligatoire, un grand nombre de jeunes a déjà quitté l'institution scolaire:

. . . Chaque année, environ 45 000 jeunes ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans. Par ailleurs, sachant que très peu d'entre eux réussissent à obtenir un tel diplôme à travers le système régulier d'enseignement à l'âge de 20 ans ou plus, on ne prend guère de risque en concluant que, dans chaque classe d'âge, de 40 000 à 45 000 jeunes sur 130 000 n'obtiennent pas un diplôme d'études secondaires à travers ce système[3].

Le phénomène de ces milliers d'élèves qui se détournent de l'école dont ont rêvé pour eux des générations de Québécois et pour lesquels une société tout entière a consenti de lourds sacrifices ne laisse personne indifférent.

La désaffection des élèves vis-à-vis de l'école: un écueil dans le principe de l'éducation intégrale

Le développement de notre société impose à tous les citoyens, et particulièrement aux jeunes, des efforts d'adaptation et de préparation inédits. Les adolescents réclament une formation adéquate pour s'intégrer harmonieusement dans un monde complexe et pour s'imposer avec compétence dans un marché du travail de plus en plus spécialisé.

De nombreux jeunes souffrent d'une éducation qui ne répond pas à leurs aspirations ni à leurs besoins. Certains observateurs de l'école secondaire sont alors tentés de relier à cette désaffection des élèves les signes de dysfonctionnement de l'école que sont les forts pourcentages d'absentéisme, la prolifération des catégories d'inadaptation scolaire, le vandalisme, la violence et l'échec. Ces phénomènes entravent les visées éducatives de l'école secondaire; ils constituent autant d'embâcles dans le cours d'une mission qui vise à offrir au plus grand nombre d'élèves une formation de qualité.

La mission éducative de l'école

Le Conseil désire réfléchir aux difficultés de la vie à l'école secondaire en rappelant que *l'école est avant tout un lieu d'apprentissage, un milieu de vie éducatif.* Les conditions de vie à l'école secondaire relèvent de la capacité de cette institution de mieux définir et d'atteindre les objectifs de sa mission éducative. À ce titre, le Conseil rappelle que c'est *au niveau de chaque école* que doivent s'amorcer la réflexion et se déployer l'action en vue d'assurer aux élèves la réalisation optimale de leurs objectifs scolaires et de leur projet de vie. Les voies pour traduire les visées de la démocratisation scolaire et de l'éducation intégrale des jeunes *dépendent de la détermination avec laquelle tous les partenaires de l'école prendront en charge la réalisation de leur projet éducatif.* Par son analyse du vécu scolaire et par ses recommandations, cette

3. Réginald Grégoire, *La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société, un défi pour toutes les institutions*, Étude générale préliminaire, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, avril 1981, p. 57.

étude *appelle à la réflexion et à l'action* tous les membres de l'école dans chacune des institutions; l'amélioration des conditions de vie à l'école passe par la reconnaissance des dynamismes et des embâcles qui jalonnent le cours de la vie de chacune des écoles.

CHAPITRE I Les conditions de vie à l'école secondaire pour une éducation de qualité

Lors d'une récente visite des membres de la commission de l'enseignement secondaire dans une polyvalente, des élèves de cinquième année du secondaire, dans une classe de français, ont profité de l'occasion pour livrer quelques considérations écrites sur leurs conditions de vie à l'école. À lire leurs textes, fidèlement reproduits ici jusque dans l'orthographe, on apprend que:

«La cafétéria est un lieu pourrit»;

«Les appels téléphoniques qui sert aux absents est absolument pas nécessaire»;

La direction de l'école devrait «mettre une poubelle à chaque rangées»;

«quand que la cloche sonne, ces trop courre entre les cours»;

«des bancs et des tables donnerais des places pour s'asseoire»;

«ça fait du bien à la morale de changer d'air après un avant-midi dans cet établissement».

Outre le fait qu'une maîtrise de la langue écrite fasse évidemment défaut à ces jeunes auteurs, on s'étonne de l'absence de commentaires sur la qualité des apprentissages que l'école leur propose. Les élèves sont-ils à ce point préoccupés par les problèmes d'aménagement de l'école qu'ils en oublient les conditions liées à la qualité de leur vie pédagogique? Ou encore, ont-ils à ce point accepté des conditions de vie déjà définies par d'autres qu'ils aient perdu le goût de dire combien ils veulent vivre et comment ils veulent apprendre?

LES ATTENTES DES ÉLÈVES

Le Conseil a déjà souligné les difficultés qu'éprouvaient les élèves à vivre de façon satisfaisante leur condition étudiante à l'école secondaire. Parce que ces doléances sont encore actuelles, parce qu'elles invitent à des changements précis, le Conseil rappelle brièvement les conclusions que lui inspiraient deux études sur la vie des élèves du secondaire. Il tentera, dans un second temps, de tracer le profil de la condition même de l'élève au niveau secondaire; en corollaire, se dessineront les conditions que l'école doit satisfaire pour répondre aux besoins fondamentaux des élèves.

1. Au fil du temps: quelques témoignages

À l'aide d'une vaste revue de la presse écrite, réalisée en 1975, le Conseil faisait part des attentes de l'opinion publique à l'endroit de l'école secondaire. Ce qui se passait dans plusieurs établissements *décevait les espérances qu'avaient investies dans la démocratisation de l'école publique un grand nombre de Québécois.*

Dans près de cinq cents (500) articles traitant de l'enseignement secondaire, colligés et analysés par la commission de l'enseignement secondaire[4], une douzaine seulement relevaient des aspects positifs, les autres cédaient à la morosité, au pessimisme et à la critique.

Le thème majeur qui dominait ce sombre paysage comme un leitmotiv lancinant était ce qu'il est encore convenu d'appeler *la déshumanisation de l'école*. Les modulations sur ce thème variaient en diverses amplitudes et autant d'intensités, ponctuant tour à tour les nombreux malaises que ressentait l'école: le climat de «boîte à cours», l'aspect démoralisant de l'environnement physique de l'école, la piètre qualité des relations humaines qu'entretenaient les partenaires de l'école, l'inquiétude que suscitait un nombre grandissant d'abandons et d'échecs, la faible qualité des apprentissages et, notamment, l'état lamentable du français. Tous ces accents semblaient se conjuguer pour entonner un requiem pour la mort des deux principaux objectifs de la réforme scolaire; on déplorait en effet *l'échec de la démocratisation scolaire* à cause de la centralisation du pouvoir de direction et *l'échec de la consultation et de la participation* des divers partenaires du projet scolaire à cause de la piètre qualité des liens qui unissaient le personnel scolaire.

À l'occasion de l'Année internationale de l'enfant, le Conseil cédait la parole aux jeunes; dans un dialogue ouvert, les élèves ont décrit la place qu'ils occupaient dans leurs écoles. «Ce qu'il faut retenir de leurs témoignages», concluait l'étude, «c'est que toutes les écoles où ils vivent leur jeunesse ont en commun un certain nombre de tendances aliénantes plus ou moins prononcées: la dépossession du milieu physique; la dépersonnalisation des rapports quotidiens; la systématisation des apprentissages et, par conséquent, la «professionnalisation» des moindres aspects de la vie étudiante; la dissolution des liens collectifs; et, les embrassant toutes, la sous-estimation de l'inépuisable ressource que représente la population étudiante elle-même[5].»

Ces deux incursions importantes du Conseil dans le vécu de l'école secondaire démontrent une *faiblesse marquée au regard de la participation* active et responsable des jeunes à leur propre éducation ainsi qu'une *anémie flagrante des liens* qu'entretiennent les partenaires du projet scolaire, principalement les

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1974-1975*, Québec, 1976, pp. 26 ss.

5. Conseil supérieur de l'éducation, *La place de l'étudiant dans l'institution secondaire*, dans *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1979-1980*, Québec, p. 39.

enseignants et les élèves. Les jeunes paraissent mal à l'aise dans ce qu'il paraît alors difficile d'appeler leur «condition étudiante».

2. La condition d'être ou de ne pas être élève

La condition étudiante fait référence à un ensemble de facteurs (droits, activités, conventions, habitudes . . .) qui constituent les diverses facettes permettant de saisir l'originalité, et partant, l'essence de la fonction propre à ce groupe de jeunes personnes. Au Québec, par exemple, la plupart des jeunes de quinze ans et moins vont à l'école et s'instruisent.

S'instruire, selon l'étymologie du mot, comporte l'idée d'outiller; aller à l'école, c'est se munir des outils nécessaires à la réalisation d'une certaine perfection dans l'ordre physique, intellectuel, affectif, social, moral et religieux. *L'école secondaire constitue un lieu privilégié d'éducation lorsqu'elle offre à la jeunesse la possibilité de «s'élever» au-dessus de ce qui la retient loin de son épanouissement*; c'est là tout le sens du mot élève qu'Alain traduisait ainsi: «Il pressent d'autres plaisirs que ceux qui coulent au niveau de ses livres; enfin il veut qu'on «l'élève», . . . un très beau mot.

La fréquentation scolaire et le devoir d'instruire

Un grand nombre de jeunes vont à l'école parce que la législation rend cette fréquentation obligatoire. La Loi sur l'instruction publique fait à l'enfant, depuis qu'il est âgé de six ans jusqu'à «la fin de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de quinze ans[6]», une obligation de fréquenter l'école. L'école doit en outre accueillir les jeunes de seize ans pour lesquels existe un droit d'accès à l'école. Depuis peu, les personnes handicapées ont le droit de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de vingt et un ans. Bien que les jeunes ne jouissent pas d'un droit absolu à l'éducation dès lors qu'ils ont dépassé l'âge de la fréquentation obligatoire, un certain nombre d'entre eux poursuivent leur cheminement scolaire.

La fréquentation scolaire et le devoir de s'instruire

D'autres jeunes, cependant, n'éprouvent pas le même besoin de fréquenter l'école. Plusieurs d'entre eux connaissent tant de difficultés durant leur cheminement scolaire qu'ils ont grand peine à se considérer comme des membres à part entière de l'école. Ainsi, lorsqu'on demande à des élèves de troisième année du secondaire s'ils aiment l'école, un garçon sur deux et une fille sur trois disent que «l'école ce n'est pas plaisant[7]». Dès la troisième année du cours secondaire, un tiers des élèves, davantage chez les garçons que chez les filles, n'ont pas d'attirance pour l'école; le droit d'aller à l'école ne stimule en eux ni le devoir ni le goût de s'instruire.

---

6. L.Q.R. Loi sur l'instruction publique, Chapitre I-14, article 256.

7. Les documents suivants ont servi de référence (voir en annexe): *Le vécu scolaire dans les écoles secondaires en 1976-1977, 1977-1978*, par Suzanne Fontaine, ministère de l'Éducation, 1980, et *L'école ça m'intéresse?* par Gilles Boudreault, ministère de l'Éducation, rapport informatisé HV-03-01 (HVP 50103).

L'échec: un facteur de démotivation et d'abandon scolaire

Un autre groupe de jeunes éprouve des difficultés insurmontables à l'école; ce sont les élèves perdants du système. L'étude des résultats du questionnaire *L'école ça m'intéresse?* permet d'établir un lien entre l'échec et l'abandon scolaire. En fouillant les dossiers des élèves qui manifestent l'intention d'abandonner leurs études, on découvre immanquablement une longue suite d'échecs successifs, principalement dans les matières de base. Étudier, connaître, comprendre, apprendre, ne font plus partie des préoccupations majeures de ces élèves depuis longtemps et ce, bien avant qu'ils aient résolu de quitter l'école secondaire. D'élèves, ils ne portent que le nom parce qu'ils sont administrativement inscrits dans un établissement.

S'instruire paraît un processus difficile au cours duquel un grand nombre de jeunes courent à l'échec. En effet, sur l'ensemble d'une année scolaire, des études démontrent que trois garçons sur dix et deux filles sur dix accusent un retard scolaire d'au moins un an. Ces mêmes jeunes disent d'ailleurs n'avoir aucune confiance «dans leurs talents scolaires». Ces jeunes quitteront bientôt l'école pour toujours; bon an mal an, environ cinquante mille d'entre eux, sur les 575 000 inscrits, quittent les études secondaires avant d'avoir obtenu leur diplôme de fin de parcours[8]. *L'échec scolaire est indéniablement un embâcle majeur dans le type de processus éducatif auquel sont conviés ces jeunes Québécois.*

3. Des attentes pressantes

Est-il si difficile d'être élève, à l'école secondaire? La commission de l'enseignement secondaire a reçu de nombreux témoignages venant des élèves à l'effet que ça allait bien chez eux; chez d'autres, au contraire, les doléances étaient nombreuses et amères. Dans la majorité des discours, deux valeurs fondamentales émergent comme porteuses des attentes, tantôt comblées, tantôt déçues, de ces élèves de niveau secondaire. L'une a trait à la qualité de leur *participation* à la vie scolaire, l'autre à la qualité des relations humaines et à *l'encadrement pédagogique*. La consultation du ministère de l'Éducation sur le Livre vert avait déjà permis de recueillir, outre des doléances, l'expression de certains besoins des jeunes des écoles secondaires. Le Conseil rappelle ici quelques-unes de ces manifestations de l'expression étudiante, parce qu'elles concernent la *participation* et *l'encadrement pédagogique*, deux des sujets auxquels les jeunes attribuent encore la plus haute importance. Par ces deux dimensions de la vie scolaire, les jeunes font émerger les valeurs qu'ils espèrent retrouver dans les apprentissages qu'ils font à l'école secondaire.

La participation à la mesure du droit à l'éducation

Les mémoires présentés par les élèves ont fait de la *participation* un des thèmes majeurs de leurs attentes envers l'école. Les jeunes ont reproché à l'école de les ignorer sur des décisions importantes au regard de leur propre vie: «À tous les niveaux de l'éducation, nous sommes les premiers concernés et les derniers

8. Selon Grégoire, *op. cit.*, p. 33, en 1978-1979, sur 575 000 élèves inscrits, entre 51 750 et 86 250 jeunes ont quitté l'école secondaire sans avoir obtenu le diplôme correspondant à ce niveau des études.

consultés. Et après cela, on veut faire de nous des étudiants responsables[9]». Les jeunes reprochaient aussi au Livre vert d'être muet sur le rôle actif qu'ils veulent jouer dans la prise en main de leur milieu éducatif; ce silence du document ministériel est à l'image de ce qui se passe en fait dans l'école, disaient-ils: «Le système nous laisse peu d'initiative pour nous réaliser en tant que personnes engagées dans notre milieu réel[10]». Ces doléances étaient-elles justifiables? Le sondage réalisé par le ministère de l'Éducation révélait qu'un grand nombre de répondants (64,1%) accordaient une sixième place aux élèves comme groupe engagé dans le système d'éducation[11]. Ces mêmes personnes accordaient peu d'importance à la participation des jeunes dans le choix de leurs cours, de leurs règlements et de leurs enseignants; or, ces secteurs sont précisément ceux qui tiennent le plus à coeur aux jeunes:

En plus de l'horaire, les contenus de cours, la vie étudiante, les activités du conseil étudiant, les règlements de l'école, les méthodes pédagogiques . . . sont d'autres domaines où on revendique le droit d'être consultés[12].

Des relations humaines à la mesure d'un acte éducatif personnalisé

Le deuxième thème important, au chapitre des attentes des jeunes, touchait *les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants:* «Ce n'est peut-être pas fondé, mais on a l'impression que les professeurs s'intéressent plus à leur enseignement qu'à nous et à nos besoins[13]». Les mémoires étaient unanimes pour souligner l'importance de la relation qui doit s'établir entre l'enseignant et ses élèves: «Cet objectif sera atteint quand le professeur ajustera sa pédagogie à chaque individu et qu'il fera en sorte que l'enfant puisse travailler dans un climat agréable[14]». Enfin, les jeunes reprochaient à l'école de ne pas favoriser un climat de confiance qui leur permettrait de faire l'apprentissage de valeurs et de comportements responsables dans les relations qu'ils entretiennent avec tous les membres de l'école: «Ce que nous voulons de l'école, c'est un milieu de vie où l'on apprend à devenir une personne complète[15]».

POUR UNE VIE DE QUALITÉ

Les conditions de vie satisfaisantes à l'école secondaire sont largement tributaires, disent les élèves, de la mise à contribution de leur désir de *jouer un rôle actif* à l'école et de leur besoin *d'entretenir des relations humaines*

9. Ministère de l'Éducation, *Consultation sur le Livre vert, synthèse des audiences régionales*, Québec, 1978, p. 62.
10. *Ibid.*, p. 62.
11. Ministère de l'Éducation, *Consultation sur le Livre vert, résultats d'un sondage*, Québec, 1978, p. 145.
12. Ministère de l'Éducation, *Consultation . . . , audiences régionales*, p. 62.
13. *Ibid.*, p. 65.
14. Ministère de l'Éducation, *Consultation sur le Livre vert, synthèse des audiences nationales*, Québec, 1978, p. 162.
15. Ministère de l'Éducation, *Consultation . . . , audiences régionales*, p. 63.

épanouissantes. La mission éducative de l'école appelle des conditions de vie qui garantissent le développement optimal de chacun, grâce à des apprentissages de qualité. C'est ce qui conduit maintenant le Conseil à examiner quelques aspects de la vie à l'école secondaire, en cherchant à mettre en lumière les dimensions *qui conduisent à une vie éducative conforme, dans la mesure du possible, aux besoins et aux attentes de tous les élèves.*

Apprendre à apprendre: la qualité des apprentissages

La classe: un lieu privilégié d'apprentissage

Penser à l'école comme lieu d'apprentissage conduit à parler de la classe et des cours qu'on y donne. Les élèves ne vont-ils pas d'abord à l'école pour apprendre? Le lieu d'apprentissage par excellence, n'est-ce pas la classe? La commission de l'enseignement secondaire a rencontré des élèves satisfaits des cours qu'ils suivaient; plusieurs jeunes avouaient que leur attirance pour un cours était grandement tributaire du professeur qui le donnait et de l'importance du cours au regard des préalables exigés par les cégeps.

La classe ne peut être le seul lieu d'éducation dans l'école

D'autre part, un grand nombre d'élèves regrettaient de ne jamais rencontrer les enseignants hors des salles de cours. À l'école, près d'un élève sur deux trouve difficile de rencontrer les enseignants pour discuter de ses travaux et de ses études[16]. Un peu plus du tiers des élèves considèrent que la plupart de leurs enseignants ne réussissent pas à leur donner le goût d'apprendre[17]. Ce cadre étroit de la relation maître-élève peut engendrer une approche très magistrale de l'apprentissage et risque d'inciter l'enseignant à ne développer, auprès de ses élèves, que des objectifs de connaissance, ou ce que les élèves nomment, à leur façon, du «bourrage de crâne». Pas étonnant alors d'entendre les doléances de certains jeunes qui sont fatigués de fréquenter des «boîtes à cours» qui n'offrent rien de stimulant à leurs besoins d'échanger, de comprendre, d'interroger, de vivre.

Des apprentissages respectueux des capacités des élèves de bien apprendre

Bon nombre d'élèves ne sont pas satisfaits des apprentissages qu'ils font à l'école secondaire, comme le révèlent les renseignements fournis par ***Le vécu scolaire***. Les élèves estiment qu'ils apprennent «trop de choses par coeur» que les cours «ne sont pas liés à l'actualité» et qu'ils sont «peu reliés à ce qu'ils ont déjà appris». Les élèves ne distinguent pas facilement la pertinence d'un cours avec la méthodologie utilisée pour l'enseigner; l'expérience de l'éducation et les exigences de leur formation échappent à leur jugement. Nul ne pourra nier, cependant, que lorsqu'un élève sur deux trouve que les différents types de développement qui leur sont proposés à l'école ne leur conviennent pas, l'ardeur pour apprendre est sévèrement mise en brèche et la motivation bat de l'aile.

Rappelons quelques facteurs qui entravent la qualité des apprentissages des jeunes. Les élèves se plaignent de la vitesse des cours qui bouscule leur rythme d'apprentissage et qui fait peu de place à l'importance de bien intégrer les

16. *L'école ça m'intéresse?* En 1978-1979, 46% des garçons et 48% des filles ont répondu dans ce sens.

17. *Ibid.*, En 1978-1979, 43,4% des garçons et 38,9% des filles ont répondu en ce sens.

nouvelles habiletés: «Les cours se donnent trop rapidement et les étudiants ne réussissent pas à bien apprendre et à bien comprendre», disent environ 25% des répondants au questionnaire du ***Vécu scolaire***. Ces doléances indiquent que l'organisation scolaire et que les approches pédagogiques ne tiennent pas toujours compte de l'immense éventail des besoins individuels des élèves; c'est ce qui fait dire à un grand nombre de jeunes que ce qu'ils apprennent à l'école «n'a pas de lien avec ce qu'ils aiment». Si l'élève sait qu'à l'école il doit se préparer à la vie, n'a-t-il pas intérêt à réclamer une «instruction» qui l'éclaire sur les phénomènes qui se déroulent autour de lui? *Peut-on lui refuser le temps qu'il réclame pour saisir la complexité des apprentissages auxquels les programmes d'enseignement le convient?*

Respecter et promouvoir divers styles de participation de l'élève à ses apprentissages

Le taux élevé d'élèves présentant des difficultés de parcours soulève des questions sur la capacité de l'école de créer pour tous les élèves un climat humain et éducatif qui puisse raviver leur motivation. L'école n'est pas seule responsable des causes qui sapent la qualité du cheminement scolaire des jeunes; elle ne doit pas pour autant se soustraire à un examen des moyens qu'elle met en branle pour stimuler l'intérêt des élèves et pour garantir les moyens qui les conduisent au succès. L'élève pourra s'attendre à ce que l'école lui assure la maîtrise des apprentissages dans la mesure où il aura lui-même participé activement à sa propre formation. Cela implique un cheminement plus rapide pour certains, plus lent pour d'autres. Il en résultera, pour l'élève, une assurance que le diplôme obtenu garantit la qualité de la formation qu'il a reçue. L'école doit veiller à assurer aux élèves une formation qui s'ajuste à des rythmes individuels et à des styles d'apprentissage diversifiés; elle doit être à l'écoute des besoins, des attentes et des valeurs des jeunes. Alors que les droits des consommateurs sont assurés lorsqu'ils achètent un produit, ne devons-nous pas garantir une valeur aussi importante que l'éducation contre les sévices qui menacent la qualité des apprentissages?

Le temps de vivre

Si on met bout à bout les principales activités de la journée d'un élève du secondaire, la semaine paraît bien chargée et essoufflante. L'absentéisme risque de devenir une soupape de santé physique et mentale pour des élèves qui s'adaptent mal aux horaires, aux pressions, aux bousculades d'une journée scolaire. Un tiers des élèves «manque l'école au moins une journée par mois et un élève sur six s'absente de l'école plus de vingt jours par année[18]». Que pensent les élèves eux-mêmes de l'organisation de leur vie étudiante? Pour le tiers d'entre eux au moins, il y a «trop peu de temps pour respirer avant d'entrer en classe le matin».

Il n'y a rien d'étonnant à cela quand on songe au grand nombre d'élèves qui voyagent en autobus; après un trajet parfois long et cahotant, ces jeunes sont *entraînés dans un horaire pour lequel ils n'ont rien eu à dire*. Dans certaines polyvalentes du Québec, 80% des élèves sont abandonnés au corridor à l'heure du midi, faute d'activités, sans que la direction ou les enseignants voient à meubler ce temps de façon constructive, sinon intéressante. Lorsque les élèves

18. *L'école ça m'intéresse?* 14% des garçons et 15,7% des filles ont répondu en ce sens.

aimeraient organiser des loisirs ou des sports en fin de journée, les projets sont voués à l'échec faute de support et de surveillance mais aussi à cause des autobus qui, à leur tour, régimentent de leur rythme chronométré la journée de l'école. L'école peut alors ressembler à une usine dans laquelle on poinçonne en entrant et en sortant, où les activités sont ordonnées, au commencement et à la fin, par le bruit de la cloche, où les élèves et les professeurs échangent rarement à titre plus personnel *parce qu'avant l'heure, ce n'est pas l'heure et qu'après l'heure ce n'est plus l'heure.*

L'école doit modeler l'horaire sur les besoins des élèves d'abord, sur l'organisation scolaire ensuite

Certaines écoles ont déjà avantageusement consulté les élèves sur l'heure de leur choix pour le début et la fin de la journée, sur la durée des moments de détente entre les cours et sur la longueur de la période consacrée au repas. D'autres écoles ont réussi à limiter les contraintes imposées par les autobus en permettant aux élèves qui le désirent de prolonger leur séjour à l'école pour des activités sportives, socio-culturelles ou des activités de récupération, grâce à un second circuit d'autobus. Le Conseil vient de rappeler, dans un avis visant à améliorer les ententes collectives[19] que le temps de disponibilité des enseignants auprès de la commission scolaire, tel qu'il est prescrit par les dispositions de la convention collective, doit être considéré comme minimal. Il importe que les enseignants soient *présents* à l'école. Les activités socio-culturelles et sportives que réclament les jeunes ne peuvent trouver place qu'après le temps réservé aux cours; souvent on leur refuse les activités sous prétexte qu'il n'y a pas d'adultes pour les surveiller. Plus que des gardiens, les élèves ont besoin du temps, de la sympathie et de la compétence professionnelle des enseignants; c'est dans un tel climat et par de telles activités qu'ils pourront mieux réaliser les objectifs de formation et d'apprentissage auxquels ils ont droit: «La stabilité et la continuité dans le travail des enseignants ainsi que le degré de latitude professionnelle[20]» sont des facteurs importants qui *viennent conditionner à la fois la compétence et le comportement de l'enseignant ainsi que le climat de la classe et la qualité des situations d'apprentissage pour l'élève.* Ce «professionnalisme» des enseignants devrait les inciter à connaître plus ouvertement les besoins et les attentes de chacun de leurs élèves, à s'occuper de ceux qui éprouvent des difficultés et à être des maîtres capables de répondre à des questions d'élèves qui appellent le plus souvent des réponses non spécialisées, plus intégrées à leur contexte culturel et à leur environnement éducatif. Le Conseil rappelle aussi qu'il faut améliorer les clauses de la convention collective qui prévoient que «la commission s'efforce de mettre à la disposition des enseignants les locaux où ces derniers pourront exécuter certains travaux relatifs à leurs fonctions»; les enseignants doivent disposer de locaux, de temps et de conditions favorables afin que les élèves puissent les rencontrer en dehors des périodes de cours. Tous ces facteurs influencent le climat de vie scolaire; ils améliorent la qualité de la vie des élèves lorsqu'ils suscitent de l'initiative et de la participation.

19. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une amélioration des ententes collectives*, Avis au ministre de l'Éducation, adopté le 14 février 1982.

20. *Ibid.*, p. 7

Les services complémentaires

Un nouveau défi surgit là où le régime pédagogique décrit des services complémentaires aux élèves qui assurent *la continuité dans la formation du jeune*, «particulièrement dans l'ordre pédagogique». Un grand nombre de professionnels sont submergés par le nombre de cas et par la complexité des situations vécues; ils suffisent à peine à traiter les urgences, laissant pour compte la cohorte des jeunes qui cheminent à travers les hauts et les bas de leur vie scolaire. Cette disposition du régime pédagogique risque aussi de tomber à plat dans une organisation scolaire morcelée, tout orientée vers la spécialisation. Cette tendance, souvent répandue, entraîne une pratique pédagogique fragmentée; l'élève se voit offrir une éducation à objectifs cloisonnés, à contenus hermétiques, loin de l'aider à se situer au coeur d'une vision cohérente du monde.

Des programmes d'études bien adaptés

Selon les dispositions du nouveau régime pédagogique, les programmes d'études peuvent être enrichis et adaptés par les pédagogues. L'élaboration de ces contenus locaux, voire même la possibilité d'élaborer, sous certaines réserves, des *programmes maison*, répond à des attentes réelles, à des caractéristiques pédagogiques diversifiées; la possibilité de créer de tels outils constitue une reconnaissance de la compétence des professionnels du milieu de l'enseignement. On se demande, toutefois, qui pourra élaborer ces outils alors que les coupures budgétaires incitent les administrateurs à sabrer dans le nombre de leurs professionnels non enseignants, notamment les conseillers pédagogiques, ceux-là mêmes qui sont les plus habilités à appuyer le personnel enseignant, à stimuler leur créativité, à produire, avec les enseignants, des programmes locaux et des instruments didactiques originaux. Ces réductions risquent de priver les élèves d'instruments et de contenus d'apprentissage plus proches de leurs intérêts particuliers, lesquels apporteraient sans doute un complément de motivation et de meilleures chances de succès.

Apprendre à agir: la qualité de la participation

La consultation sur le Livre vert avait suscité de la part des jeunes des doléances très vives quant au peu de place que leur donnait l'école dans *la prise en charge de leurs conditions de vie personnelles et collectives*. Le plan d'action du Ministère, ***L'école québécoise***, s'est fait très discret au sujet du rôle actif que peuvent jouer les élèves dans leur école; sur la participation à l'élaboration des règlements, sur l'aménagement de certaines responsabilités d'ordre pédagogique ou social, le document n'est pas bavard. Tout au plus se contente-t-il de rappeler que les élèves semblent s'éveiller, depuis quelques années, à une volonté de participer et qu'il faudra compter davantage avec eux pour la conception et la réalisation du projet éducatif qui les touchent au premier chef[21]. Plus récemment, par l'adoption de la Loi 71, des suites ont été données aux revendications des élèves de participer à la vie de l'école. Cette loi permet, au niveau de chaque école, la création d'un conseil d'orientation. On peut voir là une volonté de permettre aux élèves de jouer un certain rôle dans

21. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise*, paragraphe 4.4.5, p. 47.

leur école puisque la loi prévoit que l'ensemble des élèves doivent élire, parmi ceux du second cycle, deux représentants qui siégeront dans ce conseil[22]. La loi invite aussi les conseils d'orientation à favoriser l'information, les échanges et la coordination avec ces agents particuliers de l'école que sont les élèves. Les conseils d'orientation n'ont vu, hélas! que très rarement le jour.

La participation aux activités: un moyen d'apprentissage

Si les élèves ont maintes fois manifesté le désir de participer à toutes sortes d'activités à l'école, les renseignements fournis par ***Le vécu scolaire*** viennent confirmer qu'il existe à cet égard de réels besoins. Dans la moitié des écoles qui ont répondu à ce questionnaire, les élèves disent qu'il n'y a aucune activité qui soit intégrée à leur horaire régulier. Les activités socio-politiques et scientifiques sont les plus absentes de la scène scolaire. *La moitié des élèves cheminent sans qu'on leur explique l'importance de participer à des organismes*, à des activités et à des clubs à l'école. *De telles activités, qu'elles soient intégrées ou non à l'horaire des élèves* «contribuent à faire de l'école un véritable milieu de vie à l'intérieur duquel l'élève peut compter sur un appui constant dans son cheminement scolaire, peut évoluer en toute sécurité et peut participer à une variété d'activités favorisant son engagement personel[23]». *On s'étonne alors que le régime pédagogique ne reconnaisse pas davantage que les apprentissages, réalisés par les élèves dans le cadre d'activités éducatives, ne fassent l'objet de crédits au même titre que les cours pour l'attribution de leur diplôme d'études secondaires, lorsque ces activités sont soigneusement préparées, réalisées et évaluées.*

Quelques commissions scolaires expérimentent présentement l'intégration de telles activités à des programmes d'études locaux approuvés par le Ministre; cette pratique gagnerait à se généraliser. Toutes les commissions scolaires peuvent encourager les écoles à prendre en considération la participation des élèves à des activités éducatives comme un moyen efficace de formation personnelle et collective. Pourquoi, par exemple, un élève inscrit au cours de formation personnelle et sociale ne recevrait-il pas des crédits pour la qualité de sa participation au fonctionnement d'une coopérative étudiante? Pourquoi un élève inscrit au cours de musique ne recevrait-il pas des crédits pour la qualité de sa participation à l'orchestre de jeunes ou à l'harmonie de sa localité? Voilà quelques exemples parmi une foule de possibilités que l'école doit reconnaître en y accordant le temps de son personnel pour la préparation, la réalisation et l'évaluation, en rendant disponibles les ressources matérielles nécessaires (locaux, instruments . . .) et en faisant preuve de créativité.

La participation à inventer

Qu'importe qu'une école soit grande ou petite, traditionnelle ou progressive: sa principale visée, c'est d'être un véritable lieu d'apprentissage. La vie quotidienne offre une foule d'occasions à l'école pour qu'elle fasse mousser l'intérêt et la participation des jeunes dans la prise en charge de leur éducation. L'école dispose des moyens d'informer les élèves sur les programmes d'études,

22. L.Q. 1979, chapitre 80, article 15.

23. Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Ministère de l'Éducation, 1981, (16-0062-01), art. 12, commentaires, p. 23.

sur les modes d'évaluation, sur les orientations à donner aux cours, aux travaux et aux recherches. Elle peut donner aux jeunes une voix qui exprime leurs sentiments face aux grèves qui les empêchent de suivre des cours ou contre des cours mal donnés. Elle doit prendre les moyens d'assurer que les notes brutes[24] obtenues aux examens du Ministère parviennent effectivement aux élèves et qu'un soutien pédagogique puisse suivre des résultats jugés insatisfaisants. Elle doit tout mettre en oeuvre afin de garantir aux élèves des instruments d'évaluation fiables, bien fabriqués et bien expérimentés. L'école participative assurera aux élèves le respect de leur droit d'apprendre, de comprendre, de savoir et de réussir. L'école sera ainsi plus humanisée, parce qu'elle permettra aux élèves d'exercer des responsabilités réelles dans leurs apprentissages de travail, de croissance, de vie éducative et sociale.

Apprendre à échanger: la qualité des relations

L'éducation à visage humain

La sécurité affective apparaît comme un des moteurs les plus forts de la motivation des élèves pour aimer leur condition étudiante. Les élèves déplorent que les liens avec leurs enseignants ne soient pas toujours francs et ouverts; dans une école où une approche pédagogique visant le développement affectif et social met élèves et professeurs momentanément dans un climat d'échange et de confiance, un élève déclare: «En sortant du cercle où ils étaient comme nous, ils redeviennent des professeurs[25]». Cette dualité des rôles fait dire à des élèves qu'ils n'arrivent pas à parler franchement à leurs éducateurs; quand on demande à ces élèves ce qu'est un bon enseignant, ils répondent: «celui qui sait bien communiquer avec les élèves . . . , celui qui sent les besoins de ses élèves et qui y répond . . . , celui avec lequel on peut parler franchement . . . , celui qui est capable de transmettre ses connaissances». *Les élèves attachent beaucoup d'importance à la communication.*

Une présence pédagogique constante

Lorsque les élèves disent qu'ils aiment leur école, ils ajoutent aussitôt qu'ils aiment leurs enseignants. Le besoin d'une présence adulte soutenue s'exprime dans cette définition qu'un élève donne de son tuteur: «C'est celui avec qui je suis en sécurité». Les élèves qui éprouvent des difficultés d'ordre pédagogique (retard, incompréhension) sont les plus sensibles à la disponibilité et à la compréhension que leur témoignent les enseignants.

L'envers de cette situation idéale est souvent le lot d'un grand nombre d'élèves. Lorsqu'ils aimeraient régler des problèmes personnels et être écoutés, un peu plus d'un élève sur quatre doit renoncer à l'aide d'un enseignant[26]. Une même

24. La note brute est celle que l'élève a obtenue à l'examen uniforme du Ministère avant qu'elle ne subisse les transformations subséquentes de la conversion (aussi appelée normalisation).

25. Il s'agit d'une technique d'animation propre au Programme de développement affectif et social utilisé dans certaines écoles.

26. *Le vécu scolaire*, En 1977-1978, 29,2% des élèves ont répondu en ce sens.

proportion trouve «que leurs professeurs ne leur prodiguent pas d'encouragements quand ça ne va pas[27]», et qu'ils «ne sont pas capables de comprendre les problèmes des étudiants[28]». Certains enseignants sont très sensibles à ces remarques qui s'expriment aussi de vive voix dans les écoles. Ces maîtres, véritables pédagogues, considèrent que l'acte pédagogique s'enracine d'abord dans une saine relation humaine; cette personnalisation des rapports s'effectue souvent contre vents et marées. Les enseignants se sentent eux-mêmes victimes d'un système qui les soumet à des comportements auxquels ils n'adhèrent pas spontanément. «Comment voulez-vous qu'on rencontre les élèves quand on n'a pas de local pour les recevoir, quand le temps entre les classes suffit à peine pour se mettre à l'abri du raz-de-marée de jeunes qui changent de local, quand certains enseignants ont jusqu'à douze groupes d'élèves dont ils ont peine à retenir même les noms?» disent-ils.

La concertation de l'école et de la famille

Lorsqu'ils comparent l'encouragement qu'ils reçoivent à la maison et celui qu'ils reçoivent à l'école, les élèves, du moins ceux de 3e secondaire, confient «qu'en grande majorité, chez eux, ils peuvent compter sur au moins une personne pour les encourager à bien travailler en classe[29]». Par contre, à l'école, près d'un élève sur deux trouve qu'il est «difficile de rencontrer les professeurs pour discuter de leurs travaux ou de leurs études[30]». Dans le but de renforcer la concertation entre la famille et l'école, on a vu surgir des initiatives favorisant un certain dialogue entre les parents et l'école. Un projet, par exemple, vise à sensibiliser les parents aux objectifs d'une méthode de développement affectif et social utilisée à l'école; il en résulte une meilleure compréhension des parents à l'égard de leurs jeunes et une plus proche collaboration entre parents et enseignants. Certaines écoles octroient beaucoup de temps, de ressources humaines et financières afin d'assurer la participation active d'un grand nombre de parents à la vie scolaire: projet de télévision communautaire à l'école, journée d'information des parents, remise des bulletins, activités sportives et culturelles sont autant de moyens d'assurer cette fructueuse concertation.

L'enseignant: artisan d'une relation pédagogique active

Dans le document de réflexion intitulé ***Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire***, le Conseil proposait quelques conditions susceptibles d'accroître la qualité de l'action éducative. Les témoignages sur leurs conditions de vie, confiés à la commission de l'enseignement secondaire, par de nombreux enseignants, invitent à rappeler encore ces propos pertinents:

L'activité éducative spécifique de l'enseignant peut prendre trois dimensions essentielles: la transmission de connaissances qui commande des habiletés de

27. *Ibid.*, En 1977-1978, 26,5% des élèves ont répondu en ce sens.

28. *Ibid.*, En 1977-1978, 19,6% des élèves ont répondu en ce sens.

29. *L'école ça m'intéresse?* En 1978-1979, 70,0% des élèves ont répondu en ce sens.

30. *Ibid.* En 1978-1979, 46,0% des garçons et 48,0% des filles ont répondu en ce sens.

communication, le développement d'habiletés intellectuelles qui exige l'application d'une pédagogie sûre; l'éveil aux valeurs qui implique le vécu personnel de croyances et de convictions. Si l'ensemble des enseignants pouvaient assumer ces tâches, la qualité de l'éducation s'en trouverait grandement améliorée[31].

Or, voilà que nombre d'enseignants ne sont pas seulement insatisfaits de leur tâche, ils sont inquiets au sujet de l'avenir. La diminution constante de la population scolaire ramène chaque année les spectres de la mise en disponibilité et des déplacements en cascades (bumping), auxquels s'ajoutent les contraintes budgétaires qui viennent refroidir les enthousiasmes créateurs en ne tolérant que l'essentiel. Ces phénomènes pèsent lourd dans le délicat équilibre qui régit la qualité des conditions de vie à l'école secondaire[32].

Le vieillissement du personnel enseignant: un défi pour l'accord des générations

Le phénomène du vieillissement des enseignants risque d'avoir des conséquences sérieuses à l'endroit des conditions de vie des élèves et des enseignants eux-mêmes. Des élèves d'abord, parce que ceux-ci sont constamment en relation avec des personnes de plus en plus âgées, qui prennent figure d'autorité; des enseignants eux-mêmes, qui voient s'élargir le fossé des mentalités, et qui voient s'affirmer le régime du choix du personnel grâce au critère de l'ancienneté. La mise de côté des jeunes enseignants refroidit les espoirs de voir naître des pédagogies nouvelles; elle risque aussi de susciter un climat d'aigreur entre les générations d'enseignants dans une école qui est déjà peu favorisée par le climat de ses relations interpersonnelles. Du point de vue des élèves, l'écart des générations s'exprime dans ce fort pourcentage de garçons (39,9%) et de filles (39,2%)[33] qui jugent que «les professeurs sont incapables de comprendre les problèmes des étudiants». Il importe de souligner que les jeunes élèves de 3e secondaire qui se sentent incompris sont à l'âge où le soutien d'un adulte serait le plus bénéfique dans leur quête de modèle: il doit être là peut-être, plus que jamais auparavant, ce jardinier sur lequel compte la plante pour croître et fructifier, pour reprendre une image bien connue.

Un projet d'équipe: une tâche pour tous

On ne saurait trop insister sur la *nécessaire et précieuse concertation des efforts de tous les partenaires qui oeuvrent, dans l'école, auprès des élèves.* Toutes les personnes qui remplissent une fonction dans l'école influencent par leurs paroles, par leurs attitudes, par leurs gestes, la qualité de la vie scolaire. Trop souvent perçus comme des agents extérieurs, le personnel de direction et les professionnels non enseignants provoquent la méfiance des enseignants et des élèves ou, encore, se butent à la suffisance ou à l'indifférence. Ces personnes risquent de se satisfaire de relations administratives ou purement fonctionnelles, dénuées de compréhension et d'enrichissement mutuel. Le

31. Conseil supérieur de l'éducation, *Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire*, p. 15.

32. Conseil supérieur de l'éducation, *La mise en disponibilité des enseignants et des professeurs non enseignants dans les commissions scolaires*, Recommandation au ministre de l'Éducation, 10 décembre 1981.

33. *Le vécu scolaire*, pp. 34-35.

climat entretenu par les membres de la direction, de l'administration, des services aux élèves, des services de soutien, par les enseignants, les élèves et les parents, doit promouvoir l'école comme un milieu ouvert et formateur, jamais cloisonné selon les spécialités, jamais hostile selon des rapports de force, ni provoquant selon les préjugés. Le Conseil rappelle quelques conditions qu'il juge encore maintenant susceptibles d'accroître la qualité de l'action éducative concertée:

Qu'on nous permette quand même ici d'indiquer quelques changements souhaités, propres à améliorer l'action éducative en milieu scolaire. Ainsi, la définition des tâches et des fonctions dans l'école devrait se faire en regard du projet éducatif et avec la concertation des divers agents concernés. La tâche spécifique des enseignants devrait être déterminée pour l'ensemble de façon plus globale, de façon qu'elle puisse être mieux adaptée aux particularités d'une école. Des services d'animation pédagogique favoriseraient dans l'école la concertation nécessaire des professionnels entre eux et de ces derniers avec les administrateurs scolaires et les parents. La compétence des professionnels oeuvrant en milieu scolaire devrait être mieux reconnue et ainsi constituer un facteur dont on tiendrait mieux compte dans l'affectation des tâches. Des mesures de perfectionnement devraient viser à donner aux enseignants trop spécialisés une certaine polyvalence et conséquemment une plus grande mobilité professionnelle[34].

CHAPITRE II Droits et responsabilités des élèves à l'école secondaire

De tous les partenaires qui «font» l'école, l'élève est le plus important; sans l'élève, il n'y a pas d'école. Le concept que véhicule ce truisme fait l'objet de lois et de règlements, de discours et de réformes, de projets et d'efforts quotidiens de la part d'administrateurs et de pédagogues. Les conditions de vie à l'école secondaire doivent favoriser chez les élèves l'émergence et l'actualisation de leurs droits à tout ce qui conduit à une éducation de qualité.

Le Conseil rappelle certains droits qui invitent les élèves à mieux assumer quelques dimensions fondamentales de leur condition étudiante: *le droit d'être élève et de bénéficier d'une éducation de qualité, le droit de participer activement à leur éducation, le droit de vivre des relations humaines de qualité*. Le respect de ces droits évoque, en corollaire, une prise en charge de responsabilités que les élèves désirent généralement endosser pour mieux apprendre et pour vivre selon leurs attentes. Le respect de ces droits apparaît comme un moyen de procurer aux élèves les plus démotivés, les plus démunis, les plus frustrés du système, un goût renouvelé pour leurs études, une garantie supplémentaire pour leur développement personnel et social. *Ces droits et ces*

34. Conseil supérieur de l'éducation, *Les éducateurs dont les élèves ont besoin. . ., p. 17*

responsabilités répondent à des besoins clairement exprimés et à des aspirations profondément ressenties; leur respect ne peut que favoriser des conditions de vie plus satisfaisantes pour tous ceux qui fréquentent l'école secondaire.

1. Être élève: un droit et des responsabilités

«Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation» . . . Tel s'énonce le grand principe de la démocratisation de l'enseignement selon lequel les écoles secondaires ont ouvert leurs portes à tous les jeunes Québécois. Le droit à l'éducation s'enracine dans l'héritage d'une sagesse humaine séculaire, laquelle croit que l'éducation forme les personnes, transforme les destinées des peuples et oriente leur histoire. D'un privilège destiné à une minorité, l'accès à l'école secondaire constitue une des réalisations remarquables de la Révolution tranquille.

La Commission des droits de la personne vient de produire, à l'intention des jeunes en milieu scolaire, un guide d'interprétation de la Charte des droits et libertés de la personne. Se référant à l'article 40 de ladite Charte, le document explique que tout jeune a droit de recevoir un enseignement de qualité. L'actualisation de ce droit, dit le document, se traduit dans d'autres lois et règlements vers lesquels il faut se tourner «pour connaître en détail ce que comprend le droit à l'instruction publique[35]».

Un droit limité

La Loi sur l'instruction publique traite du droit à l'éducation en termes d'obligation de fréquenter l'école; il s'applique, de façon stricte, aux jeunes de seize ans et moins, à quelques exceptions près. Or, à l'école secondaire déjà, un grand nombre d'élèves dépassent cet âge; d'autre part, de nombreux jeunes quittent l'école secondaire alors qu'ils sont encore d'âge scolaire, d'autres alors qu'ils ont dépassé ce stade. Le phénomène de l'abandon scolaire ne dure parfois que le temps d'une recherche infructueuse de travail, le temps d'un voyage, le temps d'une prise de conscience. Quand vient le moment de revenir à l'école, ces jeunes n'ont plus, au sens strict de la loi, le droit d'accès à l'école secondaire publique; ceux qui sont demeurés à l'école, et qui ont dépassé l'âge de seize ans, jouissent de leur éducation par convention, non par droit. Il faut garantir aux jeunes Québécois le droit de bénéficier d'une éducation de niveau secondaire que tous considèrent comme indispensable. La loi scolaire doit s'accorder avec le droit énoncé par les chartes et les conventions établies; dans cette perspective, *elle doit reconnaître à tous les jeunes qui en manifestent le désir, et quel que soit leur cheminement personnel, la possibilité réelle d'obtenir une scolarité minimale qui corresponde au niveau atteint à la fin des études secondaires*. Le Conseil recommande donc:

- Que dans les lois de l'éducation soit explicité le droit de toute personne de bénéficier d'une éducation minimale qui corresponde à la fin du cours secondaire.

35. Commission des droits de la personne, *Jeunes, égaux en droits et responsables*, Québec, 1981, (code 51-3870), p. 23.

Un droit enraciné dans une pratique existentielle

Être ou ne pas être élève constitue une question importante non seulement au regard de la législation et des conventions sociales qui lui permettent d'exister; *le véritable enjeu de la condition étudiante se trouve dans la qualité même de la vie de l'élève à l'école. Réussir dans les apprentissages* que propose l'école en vue de développer les capacités de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, doit figurer au sommet des priorités des conditions de la vie scolaire. Il importe que l'école rappelle inlassablement aux élèves que l'expression véritable de leur droit à l'éducation passe par une nécessaire clarification de leurs objectifs scolaires. Cette réflexion s'applique à tous les élèves; elle semble même urgente au regard d'un nombre croissant d'élèves qui s'accommodent mal de leur présence à l'école, qui y peinent et qui abandonnent.

Apprendre à être responsable

L'école doit offrir aux élèves les moyens par lesquels ils puissent exprimer et mettre en pratique certaines responsabilités au regard d'une meilleure acquisition des multiples apprentissages qui leur sont proposés. Les enseignants doivent systématiquement informer les élèves sur les objectifs qu'ils désirent poursuivre dans leurs cours, sur les modes d'évaluation de ces cours, sur la répartition et sur la quantité des travaux à effectuer. L'élève à son tour doit répondre de son droit à apprendre en assumant un certain nombre de responsabilités qui font de lui l'agent principal de sa formation. Collaborer à l'enseignement par ses questions et par ses recherches, mener à bien les travaux qui lui sont confiés, être assidu et ponctuel aux cours et aux activités qu'il a choisis, ne sont que quelques moyens par lesquels l'élève se rend responsable de son éducation. Les jeunes viseront aussi à définir les rôles qu'ils entendent jouer dans leur école pendant une année; ils peuvent être invités à participer au conseil étudiant, à assumer certaines tâches dans divers comités, dans des équipes sportives ou des groupes socio-culturels. C'est pourquoi le Conseil recommande:

- Que les élèves, en plus d'être renseignés sur les objectifs d'apprentissage qui leur sont offerts pendant l'année, soient invités, au début de chaque année, à participer à la détermination des objectifs scolaires qu'ils poursuivront; que les écoles, par l'entremise du conseil étudiant, du comité d'école, des enseignants et des instances décisionnelles, en supportent la réalisation.

Aider l'élève à devenir responsable de la qualité de ses apprentissages grâce à des moyens variés et stimulants

L'école dispose de moyens fort utiles pour aider les élèves à devenir plus responsables dans la clarification de leurs objectifs scolaires. *Le premier est certainement la variété des occasions et des moyens d'apprentissage qu'elle est en mesure d'offrir à la clientèle étudiante.* L'importance de cette attention soutenue de l'école envers les capacités d'apprentissage des élèves est d'autant plus réelle qu'un grand nombre de jeunes éprouve des difficultés qui provoquent chez eux un intolérable sentiment de frustration et conduisent à l'échec. Le droit d'être élève passe par des mesures de soutien et de changement. Certains de ces moyens d'enseignement sommeillent déjà dans les écoles; beaucoup de matérial audio-visuel demeure inutilisé faute de temps pour le préparer, faute d'intérêt de la part des enseignants. Pourtant, les jeunes qui vivent au rythme de l'évolution technologique sont fascinés par ces appareils complexes avec lesquels ils s'instruisent tout en s'amusant. L'utilisation trop exclusive de manuels et de documents écrits leur paraît bien terne au

regard de la télévision, des jeux électroniques, des calculatrices et des ordinateurs. *Les élèves s'attendent à ce que les enseignants les initient aux changements technologiques du monde dans lequel ils évoluent.* Réciproquement les élèves sont invités à se rendre responsables d'une utilisation correcte de ces instruments délicats; souvent le vandalisme fut une cause d'une mise au rancart des instruments qu'ils jugent si intéressants. Le Conseil recommande:

- Que les commissions scolaires favorisent l'utilisation accrue des apports technologiques récents dans l'enseignement et dans les activités de l'école.

Une école stimulante par la variété de ses ressources

En plus des instruments, les élèves ont besoin de la présence et de la compétence des maîtres; il peut sembler utopique d'affirmer que *chaque élève a des besoins particuliers, a des rythmes d'apprentissage tout à fait personnels et qu'il a besoin de l'attention d'un guide pour l'aider à réussir.* L'expérience du vécu scolaire démontre que le droit de chaque élève de réussir passe par certaines mesures de soutien. Le Conseil rappelle l'importance de mettre à la disposition des élèves toutes les ressources des écoles; les enseignants en disponibilité constituent, à cet égard, une source très riche d'expérience pédagogique, dont l'apport ne peut que profiter à la qualité des apprentissages des élèves. Le Conseil recommande:

- Que les enseignants mis en disponibilité puissent être affectés, à l'encontre de la pratique actuelle, à des groupes d'élèves pour des activités de récupération pédagogique et pour des responsabilités de tutorat tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'horaire régulier des élèves.

Une école stimulante par la variété de ses moyens d'apprentissage

Les écoles disposent de moyens fort intéressants pour soutenir l'élève dans la prise en charge de sa responsabilité d'élève; citons la richesse des compétences professionnelles des enseignants et des professionnels non enseignants et l'enrichissement dont pourraient bénéficier les élèves à la suite de la formation d'équipes multidisciplinaires; rappelons l'enrichissement que peut procurer aux élèves la création, par les enseignants, de matériel didactique original. Bien souvent, lorsque de tels instruments existent (guides d'apprentissages, montages audio-visuels, instruments d'évaluation pédagogique . . .), ils sont limités à l'usage d'une seule école; les divers établissements pourraient se communiquer cette information et ces outils qui rendraient les apprentissages des élèves plus intéressants: c'est pourquoi le Conseil recommande:

- Que les commissions scolaires fournissent aux enseignants les *conditions* (temps, libération de tâches d'enseignement) et les *moyens* (locaux, matériel, support technique) nécessaires à la création et à la diffusion d'instruments didactiques originaux et adaptés aux besoins des élèves.
- Que les écoles expérimentent une variété de *situations* (en classe et hors classe) et de *moyens* (multidisciplinarité, apprentissage modulaire individuel . . .) d'apprentissage permettant à chaque élève, en raison de son rythme personnel et de ses capacités particulières d'apprentissage, d'atteindre un niveau satisfaisant de réussite.

Une école à l'écoute des perspectives d'avenir de ses élèves

La majorité des élèves de niveau secondaire ressent une anxiété certaine face à l'avenir; le choix d'une carrière devient complexe, compte tenu des options qui s'imposent alors qu'ils sont encore relativement jeunes. Le droit à l'éducation passe par une information adéquate, par des choix de cours et des activités pertinents, par des services de qualité que s'efforcent d'offrir les enseignants et les professionnels non enseignants, par une évaluation pédagogique juste et équitable. La question de l'évaluation des apprentissages est un facteur tellement déterminant dans l'appréciation du droit de l'élève à des apprentissages de qualité, que le Conseil en fera l'objet d'une prochaine étude. Il est urgent que les écoles soutiennent le besoin des élèves et préparent leur avenir de façon plus adéquate en mettant à leur disposition tous les moyens qui les y conduiront avec succès. C'est pourquoi le Conseil recommande:

- Que les commissions scolaires assurent l'engagement ou le maintien des services d'un nombre satisfaisant de personnes compétentes dans les domaines de l'information scolaire et de l'orientation professionnelle des jeunes; que les écoles dispensent une information scolaire accessible et adaptée aux besoins de tous les élèves en vue non seulement de les guider dans leur cheminement scolaire, mais également dans les choix qu'ils doivent poser pour leur avenir professionnel.

Une école garante des apprentissages de tous les élèves

Certains élèves ne posent plus de difficultés au terme des études secondaires: ils ont tout simplement abandonné. *Ce sont les élèves démotivés, découragés, sousdoués, surdoués, trop lents ou trop pressés, que le système n'a pas réussi à conduire au terme de leurs études.* Un grand nombre de ces jeunes n'a pas trouvé à l'école le climat, les motivations, le support susceptibles de faire émerger en eux le désir de vivre jusqu'au bout l'expérience d'être élève. Certains ont découvert ailleurs un champ assez motivant pour poursuivre leur quête d'un sens pour leur vie, d'une réponse à leurs attentes et à leurs besoins. Sans nier que d'autres lieux de formation, fort valables, puissent et doivent assurer auprès des jeunes le type de formation qui réponde à leur cheminement particulier, le Conseil ne demeure pas moins convaincu que *l'école secondaire ne peut jamais renoncer à jouer, auprès de tous les jeunes, un rôle privilégié de guide et de support.* Certains projets, tels ceux du Pavillon Saint-Jean-Baptiste (Québec) et de l'école Marie-Anne (Montréal) ont entrepris la tâche d'offrir à ceux qu'on appelle les «drop-out» la possibilité de défier les limites que les circonstances ont dressées dans leur cheminement scolaire. De telles expériences gagneraient à être multipliées; c'est pourquoi le Conseil recommande:

- Que le Ministère et les commissions scolaires mettent au point des mécanismes qui permettraient à l'élève qui a quitté l'école et qui a besoin de quelques crédits pour compléter son diplôme d'études secondaires de pouvoir les obtenir dans des établissements désignés à cette fin.
- Que le ministère de l'Éducation rende plus facile à toute personne qui le désire l'accès à des institutions ou à des modalités de formation équivalentes qui conduisent à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaire.

2. Jouer un rôle actif dans le processus de son éducation: un droit et des responsabilités

Un droit à apprivoiser

Dans les sondages qu'il a examinés, dans les milieux qu'il a visités, le Conseil a recueilli peu de renseignements sur le fonctionnement des organisations étudiantes dans les écoles secondaires. Lorsque les élèves en parlent, c'est pour dire que les regroupements d'élèves qui existent font souvent l'objet d'une étroite surveillance de la part des autorités scolaires. Toute forme de consultation est quasi inexistante. Les directions d'école semblent parfois tolérer la présence d'un conseil étudiant dont le rôle et l'influence sont si minces qu'il ne constitue qu'un simulacre de participation. Les élèves souhaitent participer à l'organisation de leur vie à l'école; la Charte des droits et libertés de la personne leur rappelle que cette attente constitue, de fait, un droit: «Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles (. . .) la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association (article 3).»

L'expression d'un droit qui permet d'apprendre

Pour que la liberté d'association s'exerce dans le respect de toutes les personnes, il importe que l'école favorise l'expression de certaines responsabilités de la part des élèves. L'école doit enseigner aux élèves l'exercice de la vie démocratique; certains domaines offrent d'emblée des terrains fertiles pour la croissance du sens des valeurs civiques, pour le respect des règles de la liberté et de la démocratie, pour l'estime de la dignité, de l'honneur et de la réputation d'autrui. La participation des jeunes à la définition des règlements de l'école, à l'élaboration d'une charte locale des principaux droits et responsabilités des élèves; la participation de certains élèves à des comités de l'école (comité pédagogique, comité disciplinaire, par exemple) sont quelques-uns des champs dans lesquels les élèves apprennent à devenir égaux en droits et responsables.

Un des outils les plus utiles et les plus formateurs de l'apprentissage des valeurs démocratiques est le conseil étudiant, ou l'association des élèves, lesquels représentent la communauté étudiante à titre de porte-parole officiel de leurs besoins, de leurs attentes et de leurs opinions. Ce conseil doit participer étroitement avec les autres partenaires de l'école chaque fois que l'on traite de sujets qui affectent les conditions de vie des élèves; il s'avère indispensable que les élèves prennent part aux réflexions et aux décisions qui touchent l'élaboration, l'application et l'évaluation des règlements qui les régissent, l'organisation de leur horaire, l'organisation des activités socio-culturelles et sportives à l'école. Le conseil étudiant sera avantageusement utile et serviable lorsqu'il veillera à faire respecter, dans l'école, la Charte des droits et libertés de la personne telle qu'interprétée à leur intention par la Commission des droits de la personne dans la brochure intitulée ***Jeunes, égaux en droits et responsables***. C'est pourquoi le Conseil recommande:

- Que les écoles reconnaissent l'importance d'un conseil des élèves et qu'elles en facilitent l'organisation; que ce conseil soit élu par tous les élèves et qu'il soit doté de pouvoirs reconnus pour les représenter et participer à l'application des droits, des libertés et des responsabilités inhérents à leur condition étudiante.

Un droit à exprimer dans une diversité d'apprentissages

L'apprentissage de la participation passe, lui aussi, *par les chemins de la réussite et de l'erreur; les jeunes, comme les adultes, ont le droit de se tromper.* Des occasions multiples de se dévouer doivent être offertes à tous les élèves afin de permettre au plus grand nombre l'expérience de la gratuité, de l'ouverture et de la responsabilité. Le développement complet de la personne passe aussi par la reconnaissance de divers moyens d'expression; certains sont doués pour l'écriture, d'autres pour les discours; certains s'expriment davantage par la qualité de leurs idées, d'autres par le dynamisme de leur action. Certains sont sensibles à l'expression du vécu, d'autres plus préoccupés par des visions à long terme. L'école doit promouvoir le développement des habiletés et des aptitudes des élèves, afin que ceux-ci en enrichissent la communauté scolaire tout entière. C'est pourquoi le Conseil recommande:

- Que les écoles encouragent la participation d'un grand nombre d'élèves à des activités d'information et d'échanges en facilitant l'organisation et la mise en place d'activités telles le journal étudiant, la radio étudiante, les forums publics, et autres occasions de rencontre et de dévouement qui répondent aux attentes et aux besoins des élèves et aux caractéristiques particulières de l'école.

Une responsabilité qui s'exprime dans la réalité quotidienne

L'application de certains desseins, aussi nobles que celui de participer activement à l'amélioration de la vie étudiante, est soumise à des contingences apparemment bien négligeables. Certaines doléances des jeunes, consignées notamment dans la partie du rapport du Conseil pour l'année 1979-1980 intitulée «La loi du cadenas[36]» démontrent qu'une association étudiante ne peut fonctionner sans la faculté de disposer de locaux adéquats, sans l'assurance que les portes soient déverrouillées, sans le droit de convoquer et de rassembler les élèves, sans un certain budget de fonctionnement, sans place dans l'horaire pour faire des réunions, sans crédibilité de la part de l'autorité, sans liens avec les autres comités et avec les instances décisionnelles de l'école. Il importe que les écoles développent un *préjugé favorable* envers cette dimension de la formation des jeunes qui prépare, faut-il le rappeler, les citoyens garants des institutions démocratiques de demain. Afin de pouvoir informer et former les jeunes à la prise en charge de leurs droits et de leurs responsabilités, le Conseil recommande:

- Que le Ministère et les commissions scolaires assurent la ***production*** et la ***diffusion*** de documents du type ***Jeunes, égaux en droits et responsables***, guide d'interprétation de la Charte des droits et libertés de la personne, pouvant favoriser une meilleure connaissance des droits et des responsabilités des élèves; que les écoles assurent la ***participation des élèves*** à des études sur ces documents et qu'elles ***encouragent les élèves à produire*** des outils originaux leur permettant de mieux définir, connaître, appliquer et évoluer leurs droits et leurs responsabilités.

36. Voir: Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1979-1980*, p. 13.

La responsabilité des élèves officiellement reconnue

Le ministère de l'Éducation joue un rôle déterminant dans la crédibilité que les jeunes peuvent entretenir au regard de la justice, de la démocratie, de la vérité dans le système scolaire. Les jeunes ne se trompent pas *lorsqu'ils perçoivent des contradictions entre les intentions déclarées et les politiques développées* au regard de leur vie à l'école. Le Livre vert et plus tard ***L'école québécoise*** ont annoncé qu'il est important que les élèves «prennent conscience de plus en plus des responsabilités qui seront les leurs quand ils auront à décider de leur avenir. Les objectifs de l'éducation à l'école secondaire tiennent ocmpte de ce trait fondamental de l'adolescence[37].» *Le régime pédagogique constitue un des gestes les plus officiels, fruit de cette réflexion et de ces consultations,* qui doit assurer à la vie pédagogique des élèves l'élan créateur qu'elle mérite. Afin que le droit à la responsabilité des élèves puisse produire des effets bénéfiques sur le développement complet des élèves, le Conseil recommande:

- Que le Ministère établisse des mécanismes pour reconnaître, à même le régime de sanction des études, des crédits attestant la réussite des apprentissages réalisés par les élèves à la suite de leur participation à des activités scolaires (dans le cadre des services complémentaires qui leur sont offerts à l'école), dont les objectifs auront été préalablement déterminés, auxquelles activités on aura consacré les ressources pédagogiques nécessaires.

3. Vivre des relations humaines de qualité: un droit et des responsabilités

Une école dont la taille permet des relations humaines de qualité

À chacune des tribunes où ils peuvent exprimer leurs besoins et leurs aspirations, les élèves répètent invariablement, et avec la même ardeur, l'importance qu'ils désirent attribuer aux relations qu'ils entretiennent à l'école, particulièrement avec les enseignants. L'école secondaire éprouve-t-elle de si graves difficultés à offrir à ses divers acteurs, particulièrement aux élèves, un réseau de communications interpersonnelles de qualité satisfaisante? Beaucoup sont tentés d'attribuer à la taille de l'école la cause de l'anonymat qui semble caractériser le climat relationnel de l'école; le mythe de la «grosse polyvalente» occupe encore une place de choix parmi les préjugés tenaces entretenus envers l'école secondaire. Mythe ou prétexte? Des études démontrent que près de la moitié (42,44%) des écoles secondaires publiques sont fréquentées par moins de 500 élèves[38]; d'autre part, à peine 8% des écoles

37. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise*, paragr. 2.3.9, p. 30.

38. Ministère de l'Éducation, secteur de la Planification, direction des études économiques et démographiques, *Nombre de bâtisses scolaires du réseau public du Québec selon la taille et le niveau de scolarité de la clientèle scolaire 1976-1977 à 1978-1979*, Document de travail n° 53, mai 1979.

En 1978-1979, 264 écoles secondaires sur 622 sont fréquentées par moins de 500 élèves;
En 1978-1979, 50 écoles secondaires sur 622 sont fréquentées par plus de 2 000 élèves;
En 1978-1979, 190 écoles secondaires sur 622 sont fréquentées par 500 à 1 200 élèves;
En 1978-1979, 118 écoles secondaires sur 622 sont fréquentées par 1 200 à 2 000 élèves;

polyvalentes accueillent plus de 2 000 élèves. Ces chiffres indiquent néanmoins que lorsqu'on considère le nombre d'élèves qui fréquentent les écoles, bon nombre de jeunes se retrouvent dans des établissements de taille considérable. Ce qu'il importe de retenir, c'est que l'organisation scolaire demeure un facteur qu'il faut gérer avec soin pour éviter qu'il ne laisse place à des conditions de vie qui isolent les partenaires et les privent de contacts satisfaisants. Il convient, particulièrement au premier cycle, de préserver des conditions qui facilitent l'émergence de valeurs telles que la solidarité, l'amitié, le don de soi, la gratuité, par des mesures appropriées. Le développement socio-affectif des jeunes commande, à cette étape de leur croissance, un type de relation qui réponde à leur besoin de sécurité, d'émulation, de socialisation. L'école secondaire se voit confier une part du défi qui consiste à aider chacun des jeunes à découvrir en soi les dynamismes qui fondent sa propre valeur et qui l'incitent à s'ouvrir aux autres dans des rapports fructueux et épanouissants. Le droit de vivre des relations de qualité figure donc au plan des grandes priorités de l'élève dans son cheminement à l'école secondaire.

Les moyens pour favoriser le rapprochement des personnes

Les mémoires présentés dans le cadre de la consultation sur le Livre vert avaient généralement souligné l'importance de la relation qui doit s'établir entre l'enseignant et les élèves. Les enseignants ont explicitement reconnu l'importance de la qualité des relations humaines dans l'école et l'importance d'accorder à chaque élève une attention particulière. Interrogés par sondage sur leur perception du titulariat et du tutorat, la majorité (64,5%) des enseignants se dit favorable à la formule du titulariat, pour autant qu'elle s'applique facilement; d'autre part, 40,9% d'entre eux croient aux vertus du tutorat[39]. Le Conseil a rappelé encore dernièrement que «une relation authentique ne saurait être vécue sans l'existence des dimensions affectives et humaines essentielles à l'échange entre deux êtres, par exemple, l'empathie, la confiance, la franchise, la bienveillance, le désintéressement[40]». L'encadrement pédagogique procède naturellement de la fonction même d'enseigner. Dans ce même avis, le Conseil recommandait que l'on s'achemine vers une plus grande diversification de la tâche des enseignants d'une manière qui en permette une application souple et différenciée, compte tenu des fonctions pédagogiques que l'école doit assumer[41].

Le titulariat offre à l'enseignant une forme privilégiée de présence auprès de ses élèves. Cette formule convient particulièrement aux élèves du premier cycle du secondaire, lesquels sont demeurés sensibles, depuis l'école primaire, à des

39. Ministère de l'Éducation, *Synthèse des résultats de la consultation*, Québec, 1978, p. 143.

40. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une amélioration des ententes collectives*, Avis au ministre de l'Éducation, adopté le 14 février 1982, p. 6.

41. *Ibid.*, p. 19.

rapports étroits et parfois chaleureux avec les enseignants. Le Conseil rappelait dans une étude sur le passage des élèves du primaire au secondaire, que «le passage de l'école primaire à l'école secondaire produit souvent un ou plusieurs chocs chez le jeune[42]». Afin de rendre cette transition plus formative, l'étude proposait de «considérer comme étant de deux ans au moins la durée véritable du passage entre ces deux niveaux scolaires, la dernière année d'études primaires constituant un temps de préparation de l'élève et la première année d'études secondaires un temps d'adaptation de l'élève à ce nouveau monde[43]».

Les écoles doivent assurer les conditions qui permettront à tous les élèves, particulièrement à ceux du premier cycle, de s'épanouir: aménagement de temps de rencontres entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants et les parents; évaluation institutionnelle de cette dimension de la tâche de l'enseignant; facilité d'assouplir les horaires, de fournir des locaux pour permettre à l'enseignant de rencontrer ses élèves. Les écoles devraient aussi puiser à même les ressources de leurs enseignants mis en disponibilité et parmi les enseignants qui se sentiraient à l'aise dans des tâches d'encadrement afin de permettre à ces pédagogues le contact humain et professionnel dont les élèves disent avoir tellement besoin. C'est pourquoi le Conseil recommande:

- Que l'école favorise un climat de communication mettant l'accent, notamment, sur le regroupement des élèves par cycles, sur l'aménagement de locaux favorables aux rencontres individuelles et collectives des élèves avec les enseignants et avec le personnel professionnel non enseignant.
- Que chacun des élèves soit accompagné dans son cheminement scolaire par un enseignant, à titre de titulaire ou de tuteur, au choix duquel il puisse participer autant que faire se peut.

Une organisation scolaire qui tienne compte des besoins humains d'abord

L'école secondaire, comme tant d'autres institutions sociales qui interviennent dans la vie des jeunes d'aujourd'hui, éprouve des difficultés à répondre aux besoins humains que les élèves réclament si vivement. Nonobstant le fait que la relation pédagogique soit fondamentalement porteuse d'exigences et d'effets d'ordre cognitif et d'ordre affectif, l'école ne peut sous-estimer l'importance des occasions par lesquelles maître et élèves développent mutuellement la conscience de leur valeur et personnalisent les relations qui les unissent. L'école ne doit pas faire obstacle aux efforts en vue de voir instaurer un climat humain relativement intense en proposant des horaires surchargés qui laissent peu de temps aux enseignants et aux élèves d'échanger sur des thèmes plus personnels. La commission scolaire doit aussi assurer aux enseignants les mesures de perfectionnement et de formation que nécessite la compréhension des besoins affectifs des jeunes. Les nouveaux programmes d'enseignement proposent des objectifs d'ordre affectif: cette dimension est

42. Conseil supérieur de l'éducation, *Le passage des élèves du primaire au secondaire, réflexions et propositions*, Québec, 1980, p. 6.

43. *Ibid.*, p. 9.

relativement nouvelle au regard des habitudes des enseignants, mieux préparés à traiter de contenus notionnels, d'ordre plus cognitif. La période qui sera consacrée à l'implantation des nouveaux programmes constitue un temps privilégié pour la formation des enseignants en vue de préparer, de comprendre et d'évaluer des objectifs d'ordre affectif. La commission scolaire dispose aussi de professionnels plus immédiatement préparés à agir dans le domaine de la relation d'aide; ces professionnels devraient participer, à l'occasion de journées pédagogiques, par exemple, à des séances d'échanges et de perfectionnement des enseignants. Le Conseil recommande:

- Que les écoles fassent l'expérience d'horaires plus souples qui respectent la possibilité, pour les élèves, de rencontrer leurs enseignants après les périodes consacrées aux cours; que ces horaires s'adaptent au rythme et au style d'apprentissage des élèves et à leur participation à des activités éducatives dans l'école.

- Que les enseignants puissent bénéficier de mesures de formation et de perfectionnement dans les domaines susceptibles d'accroître leur habileté à communiquer avec les élèves.

Une école ouverte et accueillante à l'intérieur et à l'extérieur

La polarisation croissante qu'on observe en milieu scolaire entre enseignants et administrateurs, autour de problèmes afférents aux conditions de travail, pourrait aussi rompre l'harmonie qui convient à des relations personnelles franches et sincères. L'isolement de l'école au regard du milieu social ambiant risquerait d'entretenir les élèves dans une mentalité de ghetto sans oublier qu'il les priverait de communications enrichissantes avec la communauté sous forme d'information et de projets de coopération de toutes sortes. L'école constitue un pôle de référence très important dans la vie des jeunes, un des seuls lieux de rencontre avec leurs amis. Elle offre aussi des locaux pour organiser des activités dans lesquelles un grand nombre d'élèves seraient prêts à s'engager: gymnase pour les sportifs, amphithéâtre pour les cinéphiles et les amateurs de théâtre, salles d'audition et de répétition pour les musiciens, laboratoires pour les jeunes scientifiques, bibliothèque pour les esprits curieux, ateliers pour les artistes et pour les bricoleurs, etc. Souvent, ces locaux sont cadenassés après les heures de cours, et l'école, telle un iceberg, laisse émerger au coeur de la collectivité une partie infime de ses ressources. L'ouverture de l'école à la communauté peut favoriser, chez les élèves, le sens de l'initiative, du bénévolat et de la créativité; elle aide le jeune à tisser les liens qui donnent sens à sa vie; elle permet aux jeunes d'oeuvrer avec d'autres personnes à des tâches communes. Le Conseil recommande:

- Que les écoles mettent en place les mécanismes appropriés afin d'assurer la présence d'enseignants et de professionnels non enseignants aux activités des élèves dans l'école; qu'elles rendent accessibles les locaux et le matériel susceptibles de favoriser une participation accrue des élèves aux activités de leur choix.

- Que les écoles encouragent la participation des élèves à des projets à vocation communautaire (chantiers étudiants, coopératives étudiantes, cours d'initiation et de formation à la coopération).

- Que les écoles favorisent la participation des parents par leur présence accrue au comité d'école et aux activités de l'école, par la qualité de l'information qui leur est adressée, par l'élaboration de projets favorisant la concertation des parents avec les enseignants, notamment avec les titulaires et avec les tuteurs.

CONCLUSION

Tout au long de cette fresque qui a esquissé les principales manifestations de la vie à l'école secondaire, le lecteur se sera demandé si les transformations souhaitées ne relevaient pas davantage du simple bon sens plutôt que des initiatives d'une courageuse réforme. Fallait-il rappeler à l'école des réalités qu'elle devrait déjà savoir, fallait-il recommander des transformations aussi simples et aussi évidentes? L'école secondaire passe par les difficultés et les défis d'une histoire encore jeune; l'évocation des espoirs et des embâcles qui jalonnent le cours de son vécu demeure nécessaire et pertinente lorsqu'elle conduit à un renouveau dans le respect de ceux qui en ont la charge. Cette étude propose d'aider l'école à *assumer les exigences de sa mission en la conviant à l'examen de ses forces et de ses faiblesses; elle fait oeuvre de renouveau en réaffirmant que l'école doit disposer des visées et des outils de sa prise en charge et en réclamant, en faveur de l'école, le support de tous ceux qui ont les moyens de l'aider à atteindre son but.*

Il a paru souhaitable de réfléchir aux conditions de la vie à l'école secondaire à la lumière de sa mission éducative; *on a trop souvent convié l'école à des changements dont les effets n'affectaient pas l'essentiel de sa fonction éducative propre*. Être ou ne pas être un véritable milieu d'apprentissage et d'éducation paraît alors une question fondamentale. Les recommandations de ce document sont autant de moyens par lesquels *tous les partenaires* du projet scolaire doivent réfléchir pour donner à l'école la trajectoire d'un véritable cheminement éducatif. Les conditions de vie à l'école secondaire dépendent de sa propre capacité de déterminer, de réaliser et d'évaluer les objectifs de sa mission éducative originale.

Il ne suffit pas que l'école invoque des principes philosophiques pertinents; encore doit-elle disposer de moyens et de ressources qui lui permettent *d'agir*. Nombre de réformes ont visé les structures du système scolaire dont les pouvoirs de l'école étaient écartés et les ressources ignorées; rarement ces appels au renouveau ont-ils reconnu à l'école elle-même le choix des principes et des moyens qui lui permettraient d'opérer les changements souhaités. L'école n'a pas de voix pour inviter dans ses rangs les enseignants qui répondraient adéquatement à des visées pédagogiques précises et originales; elle n'a aucun pouvoir d'aménager certaines dispositions des conventions qui régissent les conditions de travail de ses partenaires. L'école jouit de peu de latitude dans la détermination des normes budgétaires et des objectifs auxquels il lui conviendrait d'attribuer des ressources financières. Elle a peu à dire dans le choix des moyens d'enseignement et dans les modalités de

formation et de perfectionnement de ses enseignants. L'école est souvent assujettie à des décisions qui viennent d'ailleurs sans qu'elle ait été consultée, ni pourvue des moyens d'y donner suite. Dans de telles conditions, la conversion des attitudes et des moyens qui favoriserait la qualité de la vie à l'école est vouée au piétinement et à l'échec. Quelles que soient les structures, c'est l'école qui façonne, jour après jour, la personnalité et la destinée des personnes qui lui sont confiées; elle doit disposer des moyens qui en font un milieu favorable au développement intégral de tous les élèves.

L'école ne vit pas en vase clos. Il serait injuste de l'accabler de discrédit pour la désaffection de leurs études par de nombreux jeunes, pour la détérioration du tissu des relations humaines, pour les échecs qui jonchent le parcours scolaire de nombreux élèves. Cet avis rappelle à tous les partenaires du projet éducatif, principalement aux parents, aux membres des communautés économique et politique, aux employeurs, aux responsables des milieux de formation et d'éducation, que les valeurs, les attentes, les exigences et les exemples qu'ils imposent aux jeunes conditionnent profondément leurs choix, leurs comportements et leurs orientations. C'est à la communauté tout entière que le Conseil lance un appel à la concertation avec l'école secondaire. Lorsque sont passés les embâcles, renaissent les espoirs de voir surgir les signes d'un nouveau printemps; la collectivité tout entière bénéficiera des fruits de cette nouvelle saison.

RECOMMANDATIONS

1. *Que dans les lois de l'éducation soit* ***explicité le droit*** *de toute personne de bénéficier d'une éducation minimale qui corresponde à la fin du cours secondaire.*

2. *Que les élèves, en plus d'être renseignés sur les objectifs d'apprentissage qui leur sont offerts pendant l'année, soient invités, au début de chaque année,* ***à participer à la détermination des objectifs scolaires*** *qu'ils poursuivront; que les écoles, par l'entremise du conseil étudiant, du comité d'école, des enseignants et des instances décisionnelles, en supportent la réalisation.*

3. *Que les commissions scolaires favorisent* ***l'utilisation accrue des apports technologiques récents*** *dans l'enseignement et dans les activités de l'école.*

4. *Que les enseignants mis en disponibilité puissent être affectés, à l'encontre de la pratique actuelle, à des groupes d'élèves pour des activités de récupération pédagogique et pour des responsabilités de tutorat tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'horaire régulier des élèves.*

5. *Que les commissions scolaires fournissent aux enseignants les* ***conditions*** *(temps, libération de tâches d'enseignement) et les* ***moyens*** *(locaux, matériel, support technique) nécessaires à la* ***création*** *et à la* ***diffusion*** *d'instruments didactiques originaux et adaptés aux besoins des élèves.*

6. *Que les écoles expérimentent une variété de* ***situations*** *(en classe et en dehors de la classe) et de moyens (multidisciplinarité, apprentissage modulaire individuel) d'apprentissage permettant à chaque élève, en raison de son rythme personnel et de ses capacités particulières d'apprentissage, d'atteindre un niveau satisfaisant de réussite.*

7. *Que les commissions scolaires assurent* ***l'engagement ou le maintien des services d'un nombre satisfaisant*** *de personnes compétentes dans les domaines de l'information scolaire et de l'orientation professionnelle des jeunes; que les écoles* ***dispensent une information scolaire accessible et adaptée*** *aux besoins de tous les élèves en vue non seulement de les guider dans leur cheminement scolaire, mais également dans le choix qu'ils doivent poser pour leur avenir professionnel.*

8. *Que le Ministère et les commissions scolaires mettent au point les mécanismes qui permettraient à l'élève qui a quitté l'école et qui a besoin de quelques crédits pour compléter son diplôme d'études secondaires de pouvoir les obtenir dans des établissements désignés à cette fin.*

9. *Que le ministère de l'Éducation rende plus facile à toute personne qui le désire l'accès à des institutions ou à des modalités de formation équivalentes qui conduisent à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.*

10. *Que les écoles* ***reconnaissent*** *l'importance d'un conseil des élèves et qu'elles en* ***facilitent l'organisation****; que ce conseil soit élu par tous les élèves et qu'il soit doté de pouvoirs reconnus pour les représenter et participer à l'application des droits, des libertés et des responsabilités inhérents à leur condition étudiante.*

11. *Que les écoles* ***encouragent la participation*** *d'un grand nombre d'élèves à ces activités d'information et d'échanges en* ***facilitant l'organisation et la mise en place d'activités*** *telles le journal étudiant, la radio étudiante, les forums publics, et autres occasions de rencontre et de dévouement qui répondent aux attentes et aux besoins des élèves et aux caractéristiques particulières de l'école.*

12. *Que le Ministère et les commissions scolaires assurent la* ***production*** *et la* ***diffusion*** *de document du type* ***Jeunes, égaux en droits et responsables****, guide d'interprétation de la Charte des droits et libertés de la personne, pouvant favoriser une meilleure connaissance des droits et des responsabilités des élèves; que les écoles assurent la* ***participation des élèves*** *à des études sur ces documents et qu'elles* ***encouragent les élèves à produire*** *des outils originaux leur permettant de mieux définir, connaître, appliquer et évaluer leurs droits et leurs responsabilités.*

13. *Que le Ministère établisse des mécanismes pour* ***reconnaître, à même le régime de sanction des études****, des crédits attestant la réussite des apprentissages réalisés par les élèves à la suite de leur* ***participation à des activités scolaires*** *(dans le cadre des services complémentaires qui leur*

sont offerts à l'école), dont les objectifs auront été préalablement déterminés, auxquelles activités on aura consacré les ressources nécessaires.

14. *Que l'école favorise un climat de communication mettant l'accent, notamment, sur le regroupement des élèves par cycles, sur l'aménagement de locaux favorables aux rencontres individuelles et collectives des élèves avec les enseignants et avec le personnel professionnel non enseignant.*

15. *Que chacun des élèves soit accompagné dans son cheminement scolaire par un enseignant à titre de titulaire ou de tuteur, au choix duquel il puisse participer autant que faire se peut.*

16. *Que les écoles fassent l'expérience d'horaires plus souples qui respectent la possibilité, pour les élèves, de rencontrer les enseignants* ***après*** *les périodes consacrées aux cours; que ces horaires s'adaptent au rythme et au style d'apprentissage des élèves et à leur participation à des activités éducatives dans l'école.*

17. *Que les enseignants puissent bénéficier de mesures de formation et de perfectionnement dans les domaines susceptibles d'accroître leur habileté à communiquer avec les élèves.*

18. *Que les écoles mettent en place les mécanismes appropriés afin d'assurer la présence d'enseignants et de professionnels non enseignants aux activités des élèves dans l'école; qu'elles rendent accessibles les locaux et le matériel susceptibles de favoriser une participation accrue des élèves aux activités de leur choix.*

19. *Que les écoles encouragent la* ***participation des élèves à des projets à vocation communautaire*** *(chantiers étudiants, coopératives étudiantes, cours d'initiation et de formation à la coopération).*

20. *Que les écoles favorisent la participation des parents par leur présence accrue au comité d'école et aux activités de l'école, par la qualité de l'information qui leur est adressée, par l'élaboration de projets favorisant la concertation des parents avec les enseignants, notamment avec les titulaires et avec les tuteurs.*

ANNEXE

Les statistiques utilisées dans cette étude sont extraites principalement de deux questionnaires destinés aux élèves de l'école secondaire.

Le premier, ***Le Vécu scolaire***[44] est un instrument mis au point par le ministère de l'Éducation. Il mesure la ***perception*** qu'ont les élèves de leur vie à l'école

44. *Le Vécu scolaire dans les écoles secondaires en 1976-1977, 1977-1978*, par Suzanne Fontaine, publié par la Direction des politiques et plans, secteur Planification, ministère de l'Éducation, dans la collection: Accessibilité en éducation, septembre 1980, (no 28-1446).

secondaire. Les résultats cités dans le présent document proviennent de l'administration d'un questionnaire dans quatre-vingt-quinze (95) écoles de niveau secondaire. Plus précisément, les données proviennent de l'application du questionnaire à 18 107 élèves (garçons et filles) du secteur public général des premier et deuxième cycles du secondaire en 1976-1977 (8 076 élèves dans 41 écoles) et en 1977-1978 (10 031 élèves dans 54 écoles).

La seconde source de documentation statistique provient du questionnaire ***L'école, ça m'intéresse?***[45] qui a été distribué en 1979-1980 à 1 995 élèves de 3e année secondaire (1 045 filles et 950 garçons) répartis dans dix-neuf écoles tant moyennes que grosses et petites recouvrant l'ensemble des milieux socio-économiques selon la carte de pauvreté telle que développée au ministère de l'Éducation. Seules les écoles du milieu socio-économique très élevé (il y a sept classes socio-économiques selon cette carte) n'ont pas répondu au questionnaire, prétextant leur manque d'intérêt à préidentifier les élèves qui abandonnaient l'école (ce que le questionnaire cherchait à réaliser); dans ces écoles, le phénomène de l'abandon scolaire paraît plutôt marginal.

Dans le cas des deux instruments, seules les données du secteur général des écoles publiques francophones ont été utilisées.

45. Statistiques recueillies par l'expérimentation du questionnaire *L'école, ça m'intéresse?* développé au ministère de l'Éducation, secteur Planification, Direction des politiques et plans, par Gilles Boudreault, en 1979-1980. Ces données sont regroupées dans le rapport informatisé HV-03-01 (HVP 50103).

Les services de santé et les services sociaux à l'école.

Avis adopté à la 263e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 30 avril 1982

INTRODUCTION

Les «services personnels aux élèves» se sont développés graduellement en milieu scolaire surtout depuis la réforme scolaire des années 60. Ils fournissent un apport devenu indispensable à l'action de l'école. Devant l'ampleur de la mission qui est confiée à l'école et devant le poids des difficultés rencontrées, on attend beaucoup de ces services. On réclame souvent plus de ressources. Du moins souhaite-t-on l'utilisation la plus rationnelle possible des ressources disponibles. En milieu défavorisé, l'appel au secours se fait encore plus pressant. Si beaucoup est fait, il reste beaucoup à faire.

Les services personnels aux élèves ne relèvent pas tous de la mission éducative. À celle-ci appartiennent principalement l'orientation scolaire et professionnelle, la pastorale, la psychologie et l'orthophonie. Le service de la main-d'oeuvre relève du ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre alors que le service social et la santé sont sous la responsabilité de la mission des Affaires sociales.

Ces deux derniers services personnels — les SERVICES DE SANTÉ et les SERVICES SOCIAUX — font l'objet de la présente étude. Leur appartenance administrative à une instance autre que scolaire pose certaines difficultés. Le Conseil limite son examen aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire, car à ces niveaux l'étendue des besoins accentue l'importance de ces services. Le Conseil s'en tient au secteur de l'éducation. Il ne traite donc pas de la situation vraiment particulière de centres spécialisés comme les centres d'accueil et les institutions pour jeunes souffrant de handicaps sévères qui les empêchent de fréquenter les établissements qui relèvent des commissions scolaires. Ces centres spécialisés relèvent du ministère des Affaires sociales. Les services de santé et les services sociaux y prennent une place prépondérante, alors qu'en milieu scolaire ils servent surtout de support aux élèves dans leur cheminement scolaire.

Les services de santé et les services sociaux dispensés dans les écoles relèvent des départements de santé communautaire et des centres de services sociaux ou encore des centres locaux de services communautaires, qui tous appartiennent à la mission des Affaires sociales[1]. Ils fournissent des spécialistes en service social et en santé qui mènent une action souvent fort diversifiée en milieu scolaire.

L'efficacité de ces services repose en bonne partie sur une concertation qu'il reste à faire ou du moins à consolider. Concertation entre les deux ministères concernés, concertation entre les commissions scolaires et leurs vis-à-vis du secteur des Affaires sociales, concertation entre l'école et ceux qui viennent y dispenser les services de santé et les services sociaux. Des divergences de points de vue parfois importantes émergent des deux secteurs. Divergences de vue sur la mission spécifique de l'école et sur le rôle que doivent y jouer les services sociaux et les services de santé. Divergences de vue sur la place du curatif et celle du préventif ainsi que sur les méthodes d'intervention. Divergences même à l'intérieur de chacune des missions.

On constate aussi qu'entre les intentions exprimées dans des textes officiels et la réalité vécue quotidiennement, il y a un pas qui fort souvent n'est pas franchi.

Des guides devant présider aux ententes locales à intervenir entre commissions scolaires et instances sociales pour assurer les services sociaux et les services de santé à l'école ont été définis conjointement par les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales en 1976. Ces guides ont été révisés récemment et témoignent d'efforts de con-

1. On compte 32 départements de santé communautaire (DSC), de même que 14 centres de services sociaux (CSS) qui couvrent les diverses régions du Québec, chacun étant rattaché à un centre hospitalier. Quant aux Centres locaux de services communautaires (CLSC), on en compte actuellement 105. Plus loin dans le texte, seront définies ces diverses instances.

certation. Ce sont cependant des documents administratifs qui doivent être complétés par des textes reliés plus directement à l'action éducative comme le programme de formation personnelle et sociale, actuellement en préparation au ministère de l'Éducation.

Dans la présente étude, le Conseil a voulu aller au-delà de certains textes officiels. Ses consultations ont porté prioritairement sur le vécu quotidien des services de santé et des services sociaux en milieu scolaire. Un tel examen a conduit à des interrogations de fond sur la mission de l'école et sur la place à faire dans cette école aux services personnels. Après avoir situé l'ensemble de ces services, le Conseil examinera la situation des services de santé et des services sociaux.

Dans une dernière partie, le Conseil traite brièvement de la question de la protection de la jeunesse, vu les liens étroits qui existent entre diverses mesures de protection des jeunes et le milieu scolaire. Le Conseil a voulu porter certaines préoccupations de ce milieu à l'attention de la commission parlementaire chargée actuellement de ce dossier.

I- La mission de l'école et les services personnels

1. La mission de l'école

Toute institution sociale a une mission qui lui est propre. Le rôle spécifique de l'école est d'instruire et d'éduquer. C'est une mission qui, par ailleurs, a besoin d'être circonscrite, comme l'a fait le plan d'action du ministère de l'Éducation intitulé *L'école québécoise*. L'école ne peut être investie de toutes les responsabilités éducatives à l'égard des jeunes. Le milieu social exerce des influences déterminantes sur les comportements. Le principal lieu d'appartenance de l'enfant, sa famille, le marque profondément. Il n'en reste pas moins que l'école doit fournir aux élèves toutes les chances possibles d'un développement le plus équilibré possible sur divers plans: physique, intellectuel, social, affectif, religieux et moral.

Au moment de traiter particulièrement de services personnels aux élèves, il est pertinent de rappeler que l'activité pédagogique demeure au centre de la mission de l'école. C'est dans les salles de cours que l'élève passe la plus grande partie de son temps. C'est là que l'école assume le plus son rôle spécifique d'instruire et d'éduquer. D'où la tâche première des enseignants qui, de par leur présence régulière, constante auprès des élèves, sont en mesure d'avoir des rapports suivis avec eux.

La mission éducative de l'école suppose que les enseignants soient de véritables éducateurs. Enseigner à l'école primaire et secondaire se révèle en effet fort laborieux sans un climat de confiance, de sécurité, de dialogue propre à favoriser l'apprentissage. Une partie même du programme consiste à proposer aux élèves des valeurs, à développer des attitudes. De l'enseignant, on attend une grande capacité d'accueil.

Le temps de consultation et d'aide que des élèves obtiennent de spécialistes des services personnels, même s'il ne saurait se substituer aux quelque vingt-cinq heures passées en classe, constitue pour eux un soutien fort précieux dans leur cheminement scolaire. Ces spécialistes exercent également une influence auprès des enseignants et deviennent ainsi des agents multiplicateurs.

L'application du programme de formation personnelle et sociale requiert particulièrement la collaboration des travailleurs sociaux et des spécialistes de la santé. Ils sont des conseillers privilégiés. Mais même pour ce programme, l'activité de formation doit demeurer sous la responsabilité de l'enseignant. Il importe de rendre ce dernier plus polyvalent et d'en faire le principal intervenant en classe.

C'est à l'activité d'enseignement qu'il faut greffer diverses formes d'encadrement pédagogique pour assurer une plus grande efficacité de l'école. Encadrement qui repose sur l'instauration de rapports

---

Note: L'interlocuteur premier du Conseil est le ministre de l'Éducation. Cependant, dans le présent rapport, le Conseil ne peut éviter d'en appeler également au ministère des Affaires sociales et à ses instances régionales et locales engagées dans les services de santé et les services sociaux dispensés en milieu scolaire.

humains et personnalisés entre enseignants et élèves, qu'il s'agisse de confier chaque classe à un titulaire, un certain nombre d'élèves à un tuteur ou encore de regrouper élèves et enseignants dans des «communautés» plus restreintes. C'est donc dire qu'on attend beaucoup des enseignants. Par ailleurs, ces derniers doivent pouvoir compter sur l'aide éclairée des professionnels des services personnels aux élèves. L'intervention des uns ne doit aucunement conduire à la démobilisation des autres. C'est, au contraire, dans la complémentarité de leurs actions que l'école peut le mieux accomplir sa mission éducative. La qualité même de l'encadrement des élèves repose sur cette concertation.

L'école ne peut assumer sa mission éducative sans maintenir des rapports étroits avec le milieu social. On a voulu au Québec l'associer directement au développement de toute la collectivité. L'école québécoise ne se veut pas réservée à un nombre limité de privilégiés, mais accessible à tous les jeunes. Cependant, cette accessibilité n'a pas assuré une égalité des chances de réussite scolaire. Environ 35% des élèves qui entrent au secondaire n'obtiennent pas leur diplôme de fin d'études secondaires[2]. C'est dans les milieux économiquement faibles, diverses études l'ont suffisamment démontré, que la persévérance scolaire se révèle plus déficiente.

Il n'en demeure pas moins que l'école doit contribuer largement au plein épanouissement de chaque enfant, de chaque citoyen en devenir, de quelque milieu qu'il provienne. Elle ne saurait faire abstraction des difficultés qui compromettent le développement de nombre d'élèves, qu'il s'agisse de manque de motivation, d'inadaptation, de blocages affectifs. L'école demeure le lieu principal de regroupement des jeunes et d'actions éducatives concertées. Ceci constitue un défi de taille, d'autant plus que les structures et l'organisation scolaires sont elles-mêmes souvent responsables d'inadaptations scolaires. Défi, comme nous l'avons indiqué, d'une adaptation beaucoup plus grande de l'école à tous les jeunes. Défi de retenir à l'école nombre d'adolescents rébarbatifs à l'enseignement. Défi de l'intégration de jeunes aux prises avec divers handicaps (mental, affectif, physique): depuis 1976, 7 600 jeunes de centres d'accueil ont été transférés à l'école publique[3] sans qu'on fournisse à l'école les mesures d'encadrement nécessaires à cette intégration. De plus, un certain nombre sont laissés à l'école faute de place pour eux dans des centres spécialisés. La politique actuelle dite de «normalisation des services aux enfants en difficulté» ou, si l'on veut, de réintégration dans l'enseignement régulier d'un bon nombre des quelque 97 000 élèves inscrits en 1980-1981 dans le secteur des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, accentue encore les défis imposés à l'école.

Un navire aux prises avec une mer agitée. Telle est souvent l'image de cette école. Il en serait autrement qu'on l'accuserait d'être coupée de la réalité sociale. Cette agitation, l'école la subit fortement de l'intérieur. Ses occupants ne sont pas en croisière de plaisir.

Beaucoup a été dit sur l'école secondaire. Pour convaincre, on a projeté des images au petit écran. Ceux qui observent le navire de la rive sont surpris, choqués même par certaines réalités: actes nombreux de résistance, d'indiscipline, de vandalisme, de violence qui contrecarrent les efforts d'éducation. Au primaire, une clientèle plus facile à contenir rend l'image moins vive. Nombre d'enfants ne connaissent pas moins diverses difficultés.

La mission éducative de l'école devient plus difficile dans la mesure où s'accentuent divers problèmes sociaux dont les jeunes sont les premières victimes. Dans une telle conjoncture et si l'on veut que l'école puisse vraiment remplir sa mission, la concertation et la coordination de l'action des enseignants et des autres professionnels s'imposent.

2. Selon les données récentes du document de travail *La progression des élèves au secondaire et au collégial*, Direction des études économiques et démographiques du ministère de l'Éducation, 13 mai 1982. Un communiqué du ministère de l'Éducation, le 4 mai 1982, diffusait ces données.

3. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise*, Énoncé de politique et plan d'action, Québec 1979, p. 61.

2. Le rôle des services personnels

L'école, on l'a dit, doit assurer l'épanouissement total de l'élève et non seulement sa formation intellectuelle. Démocratisée, cette école, faut-il le rappeler, a la responsabilité d'un grand nombre d'élèves qui, il n'y a pas longtemps, auraient été rejetés. Pour exercer une telle responsabilité, il est devenu nécessaire de mettre en place des services spécialisés en plus de ceux de l'enseignement.

Les services personnels aux élèves se définissent en termes d'activités complémentaires à l'action menée par le personnel enseignant. Ces activités spécifiques, différentes de l'enseignement proprement dit, sont assumées par du personnel spécialisé «qui est affecté à l'école et qui agit comme consultant auprès des autres éducateurs et comme intervenant direct auprès des élèves de façon individuelle et en groupe[4]».

Ces services ne sauraient donc poursuivre des objectifs étrangers ou parallèles à la mission éducative, ni définir des programmes d'action non intégrés à l'action éducative de l'école. Le régime pédagogique le précise, les services personnels aux élèves doivent:

- *assurer un soutien et un complément aux activités de développement assumées par l'enseignement et aux services complémentaires aux élèves;*
- *concourir à la solution des problèmes rencontrés par l'élève dans son cheminement personnel à l'école, par l'analyse de la situation et par l'intervention sur les difficultés et sur les conditions influençant son développement*[5].

D'où l'importance dans l'école de la concertation des divers services personnels entre eux et avec l'ensemble des autres services. D'où l'importance encore pour les services personnels de tenir compte du milieu scolaire, du milieu familial et de l'environnement global dans lesquels évolue l'élève.

Indépendamment de leur lieu d'appartenance au plan administratif, les professionnels de ces services doivent s'intégrer à l'équipe-école et agir comme conseillers, particulièrement auprès des enseignants. Ils doivent savoir traduire en langage clair et utile auprès des enseignants les résultats de leurs expertises, de leurs interventions. Leurs interventions directes auprès des élèves, qu'elles soient individuelles ou collectives, ont d'autant plus de chances de succès qu'elles sont comprises et qu'elles s'appuient sur la collaboration des directions d'école et des enseignants.

Autrement, c'est la fragmentation de l'action qui fait perdre de vue le développement harmonieux et intégral de l'élève. Une autre conséquence est la démission d'enseignants qui perçoivent les spécialistes comme seuls responsables de certains aspects spécifiques du développement de l'élève. Il importe ici de rappeler que les enseignants sont dans l'école les éducateurs qui peuvent avoir le plus de rapports suivis avec les élèves et servir ainsi de pôle intégrateur des diverses actions menées auprès d'eux. De plus, la direction d'école doit jouer un rôle de coordination de premier plan.

Cette concertation, nécessaire à l'intérieur de l'école, doit également compter sur la collaboration des parents. Dans bien des cas de jeunes en difficulté, le rôle des parents peut être déterminant à condition que ces derniers soient bien informés et, au besoin, aidés par les spécialistes.

Tous les services personnels aux élèves ne sont pas dispensés également dans les écoles. La situation varie grandement d'une région à une autre, d'une école à une autre. Les instances locales ont une certaine liberté de manoeuvre à l'intérieur d'une enveloppe budgétaire globale. Ce type d'autonomie est souhaitable quand elle favorise une utilisation des ressources mieux adaptée aux besoins locaux, à condition bien sûr que cette enveloppe soit suffisante et que les instances locales soient suffisamment sensibilisées au rôle des services personnels.

---

4. Ministère de l'Éducation, *Les services personnels aux élèves*, édition provisoire, mars 1982, p. 13.

5. Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, article 26; Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, article 11.

Recommandations

1- Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires adoptent et assurent l'implantation d'une politique et de mesures permettant à l'école d'offrir des services personnels qui doivent

- *soutenir les enseignants dans leur action éducative auprès de leurs élèves puis*
- *apporter une aide aux élèves qui éprouvent des difficultés majeures dans leurs apprentissages ou dans leur cheminement personnel*

2- Que cette politique repose sur:

- *la concertation des services personnels entre eux*
- *l'intégration de l'action de ces services à la réalisation du projet éducatif de l'école*
- *la coordination de cette action par la direction de l'école*

II- Les services de santé à l'école

1. L'action des départements de santé communautaire

Jusqu'en 1967, les services de santé à l'école étaient fournis par des unités sanitaires ou par des commissions scolaires qui engageaient des infirmières. En 1967, le tout fut confié aux unités sanitaires. En 1971, s'effectua une intégration des services de santé en milieu scolaire à des centres hospitaliers munis de départements de santé communautaire (DSC)[6].

Chaque DSC a reçu la responsabilité de fournir les services de santé à un certain nombre d'écoles qui lui ont été assignées dans sa région. Toutefois, de plus en plus de centres locaux de services communautaires (CLSC) se sont vus confier cette responsabilité: c'est le cas de plus d'une cinquantaine d'entre eux cette année. Graduellement, tous les CLSC seront amenés à fournir les services de santé aux écoles[7].

Les services de santé en milieu scolaire peuvent poursuivre plusieurs objectifs:

- *intégrer la qualité de la santé à la qualité de vie des enfants et des adolescents;*
- *prévenir les problèmes de santé de l'âge adulte;*
- *intervenir sur les facteurs de risques relatifs à la qualité de santé des jeunes;*
- *développer des attitudes de responsabilité personnelle et collective face à la qualité de la santé*[8].

Les programmes élaborés pour atteindre ces objectifs comportent plusieurs types d'activités, selon ce même document:

1) Activités de dépistage

Leur objectif est entre autres de prévenir et de diminuer les difficultés d'adaptation scolaire auxquelles conduisent des déficiences physiques telles que les anomalies auditives et visuelles, les troubles de croissance, les affections buccodentaires, etc.

---

6. Un département de santé communautaire a pour principal objectif de voir à l'amélioration de la santé de la population du territoire qu'il dessert. À cet effet, il procède à l'analyse des problèmes de santé, à l'élaboration de programmes de santé, à la coordination des ressources communautaires et à l'évaluation de ces programmes.

7. Le centre local de services communautaires assure, sur une base locale, des services de prévention et d'action sanitaire et sociale, reçoit les personnes qui requièrent des services de santé ou sociaux, leur donne les services requis, les conseille ou encore les dirige vers d'autres établissements qui pourront les aider.

8. Ministère des Affaires sociales, Service des programmes, Direction de la santé communautaire, décembre 1981, pp. 1-2.

2) Activités d'information et d'éducation

Elles visent à développer des attitudes et des comportements propres à favoriser la santé. Ces activités concernent principalement la nutrition, l'hygiène dentaire, la sexualité, la consommation du tabac, de l'alcool et des autres drogues, les normes de sécurité à respecter dans diverses activités dont les sports.

3) Activités de surveillance de l'environnement

Cette surveillance vise à diminuer les risques d'accident liés à l'environnement scolaire. Ces activités encouragent la consommation d'aliments sains à l'école. Elles encouragent l'aménagement d'un milieu propre à la détente physique et intellectuelle. Au secondaire, les ateliers d'enseignement professionnel font l'objet d'une surveillance spécifique.

4) Activités de contrôle des immunisations

On poursuit ici une mise à jour de l'état de vaccination des élèves pour prévenir toute épidémie.

5) Activités de consultation individuelle

Il s'agit d'entrevues accordées à des élèves qui ont des problèmes de santé. Elles sont de nature préventive ou curative ou simplement d'aide, de conseil.

Retrouve-t-on dans tous les milieux une application satisfaisante de programmes si ambitieux? Il n'existe pas actuellement de programme général ou de politique globale. Chaque DSC ou CLSC jouit d'une grande autonomie.

Un projet préliminaire de politique générale de la santé pour les jeunes a été préparé par les directeurs des DSC. Les orientations proposées sont fort étendues. Elles témoignent de vues prospectives et elles impliquent plusieurs actions[9]:

- *stimuler le développement harmonieux, global du jeune; pour ce faire, se préoccuper de quatre composantes: être biologiquement sain; environnement stimulant et non menaçant; bonnes habitudes de vie et de consommation; organisation de services adéquats;*
- *concilier deux approches: promotion et protection de la santé;*
- *axer l'action sur les facteurs de risque, c'est-à-dire de menace au bien-être et à la santé;*
- *assurer une utilisation rationnelle des services de santé et encourager la prise en charge de l'individu par lui-même.*

Une telle approche, ce projet de politique l'indique, conduit à devoir

- *insister sur l'aspect environnemental et sur l'organisation des services, prévoir les interventions dans les différents milieux de vie;*
- *développer un sens de concertation et de complémentarité entre tous les intervenants;*
- *promouvoir et appuyer les initiatives locales qui favorisent l'application de principes rattachés à une perspective globale de la santé pour les jeunes*[9].

Un tel projet de politique mérite un examen approfondi par les spécialistes de la santé. Il marque l'amorce d'une démarche à poursuivre et à compléter. C'est un projet de politique qui déborde nécessairement le champ scolaire, car une politique générale de la santé des jeunes doit faire appel à l'ensemble de l'environnement, aux différents milieux de vie. Cette politique vise particulièrement à amener les jeunes à prendre graduellement en charge leur santé. Et c'est à partir d'une telle vue d'ensemble que peut être mieux circonscrite une politique des services de la santé en milieu scolaire et que peuvent être révisés les programmes de services de santé à être dispensés dans les écoles[10].

9. Association des chefs de DSC, *La santé des jeunes 5-18 ans, Orientations, principes et implications*, novembre 1981.

10. Selon le document déjà cité de la Direction de la santé communautaire, les ressources en milieu scolaire se répartissent ainsi: 450 postes au niveau primaire, 312 postes au niveau secondaire, 38 postes au collégial. Ils desservent une population de 1 300 000 jeunes.

La santé des jeunes: des besoins réels

Plusieurs habitudes de vie menacent la santé des Québécois. Elles sont souvent reliées aux habitudes de nos sociétés de consommation. Les données statistiques qui suivent sont assez révélatrices des besoins nécessitant des services de santé à l'école[11].

À titre d'exemple, plus de la moitié des élèves du secondaire ne déjeuneraient pas, du moins dans la région où fut menée une enquête; 60% des déjeuners seraient de qualité médiocre. L'alimentation présente d'autres déficiences: consommation excessive de calories; consommation abondante, après l'âge de 12 ans, de café, thé ou boissons gazeuses; collations de qualité médiocre.

Les toxicomanies sont inquiétantes. Le Québec connaît le plus fort pourcentage de fumeurs au Canada. La période critique quant à la prise d'habitude se situe au début du secondaire. Quant à la consommation d'alcool, les Québécois ont dépensé à cette fin plus d'un demi milliard. Une enquête menée dans un CEGEP de Montréal indique que 18% des garçons et 4% des filles peuvent être considérés alcooliques. La première consommation d'alcool se fait entre 11 et 15 ans pour 69% des cas. Dans 38 écoles secondaires de Montréal en 1975, on a évalué que 8% des élèves consommaient quotidiennement de la marijuana, 6% du haschisch et environ 1% de la mescaline. Ce problème déborde l'aspect santé et occasionne d'autres problèmes sociaux fort graves. En effet, le coût élevé de ces drogues conduit des jeunes au vol, à la violence et souvent même à la prostitution.

Les statistiques sur quelques-unes des diverses anomalies physiques sont tout aussi significatives. Les anomalies de la vision viennent au second rang, après l'état de santé dentaire. Le dépistage se révèle de première importance. L'efficacité du traitement dépend dans de nombreux cas de la rapidité de l'intervention. Par exemple, l'efficacité d'intervention dans certains cas de strabisme sera de l'ordre de 80% pour des jeunes de 2 ans, de 60% pour des 2 à 4 ans, de 40% pour des 4 à 7 ans.

Des statistiques sur les maladies des adultes, qui résultent de mauvaises habitudes de vie, viendraient sans doute renforcer les données qui précèdent. Qu'on songe simplement aux sommes consacrées à la santé, soit près du cinquième d'un budget national de plus de 20 milliards.

2. Les difficultés rencontrées

On ne saurait nier l'apport des services de santé en milieu scolaire. Mais pour en assurer une plus grande efficacité, plusieurs situations appellent des correctifs. Correctifs qui se situent aux différents paliers: national, régional et local.

Des difficultés proviennent de vues divergentes entre les éducateurs et les spécialistes de la santé sur le rôle de l'infirmière à l'école. Elles mettent en cause des orientations de fond: l'approche préventive versus l'approche curative; l'approche individuelle versus l'approche collective; la place à faire aux services de santé en milieu scolaire. En voici l'illustration:

a) Des infirmières[12] refusent de voir leur rôle associé principalement à celui de dispensatrices des «premiers soins»,

... alors que plusieurs directions d'écoles le demandent,

... alors que des éducateurs refusent de le faire ou du moins demandent d'être soustraits à cette responsabilité.

b) Des infirmières se voient confier la tâche de donner des cours, de faire en quelque sorte de l'enseignement formel,

... alors qu'elles ne se sentent pas compétentes au plan pédagogique pour effectuer une tâche qu'elles considèrent de toutes façons étrangère à leurs fonctions professionnelles,

11. Rapport intitulé *Réflexions sur les différentes problématiques reliées aux interventions de santé communautaire en milieu scolaire actuellement mises en application dans les départements de santé communautaire de la région 03*, par les sept D.S.C. de la région 03, décembre 1980.

12. L'emploi du féminin ne veut aucunement présumer de l'avenir, alors que cette fonction pourrait être exercée également par des hommes en milieu scolaire.

... alors que des écoles refusent d'intégrer ces périodes à l'horaire, contrairement à d'autres qui souhaitent ce type d'activité,

... alors que des enseignants y voient l'occasion d'alléger leur propre tâche, s'absentant de la classe au moment de l'intervention de l'infirmière.

c) Des infirmières se voient assignées à tour de rôle dans les mêmes écoles ou du moins sont-elles contraintes de s'occuper de plusieurs écoles à la fois,

... alors que l'école voudrait compter sur une présence plus soutenue et plus personnalisée, une présence également plus enracinée dans le milieu,

... alors que l'on voudrait intégrer l'infirmière à l'équipe-école de façon telle qu'elle puisse jouer vraiment un rôle de personne-ressource et d'agent multiplicateur.

Des écoles vivent des situations qui vont à l'encontre de la prévention. Mauvaise qualité des aliments des cafétérias et des distributrices. Activités sportives et récréatives qui ne respectent pas des normes de sécurité. Absence de politique ou de règlements sur divers aspects de la vie scolaire: tabagisme, bruit, propreté et aération des locaux, santé et sécurité dans les ateliers d'enseignement professionnel. Toutes ces situations contribuent ainsi à renforcer des comportements sociaux d'autant plus difficiles à modifier. Certes la situation varie grandement d'un milieu à un autre. Un programme fort valable sur l'alimentation est en vigueur dans les écoles de l'Île de Montréal. Par contre, une autre commission scolaire indiquait dernièrement son intention de rentabiliser au maximum son service de cafétérias et de distributrices, jugeant qu'il ne lui revient pas de contredire les habitudes alimentaires des jeunes. Elle a choisi de suivre la règle de l'offre et de la demande... Les présentes difficultés budgétaires des commissions scolaires constituent donc une menace de plus. Il faut souhaiter que le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation maintienne pour sa part sa politique de distribution gratuite de lait dans les écoles.

Des milieux scolaires déplorent de ne pouvoir participer à l'élaboration des programmes de santé. Même à l'intérieur de comités conjoints, ils ne sont pas toujours considérés comme des partenaires égaux.

D'autres milieux scolaires constatent que les infirmières consacrent beaucoup de temps à du travail clérical: compilation de données statistiques, préparation de dossiers, formulaires très élaborés. Il leur resterait trop peu de temps à consacrer directement soit aux élèves, soit à l'équipe-école. On déplore encore que le calendrier de travail des infirmières ne correspond pas toujours au calendrier scolaire. Par exemple, elles doivent participer à de nombreuses réunions ou séances de travail tenues durant les heures où leur présence dans l'école serait bénéfique.

Les programmes locaux de santé varient sensiblement d'un DSC à un autre. De plus, les DSC ne couvrent pas nécessairement les mêmes territoires que ceux des commissions scolaires. Une commission scolaire peut avoir à négocier des ententes avec plusieurs DSC, sans compter la participation de plus en plus grande de centres locaux de services communautaires (CLSC) aux services de santé en milieu scolaire. Les CLSC voudront-ils définir leurs propres programmes? Une commission scolaire peut compter plusieurs CLSC sur son territoire. Une telle complexité est de nature à drainer beaucoup d'énergies qui devraient être employées à la concertation et à la programmation des activités. Programmation d'autant plus difficile que les écoles ne disposent pas encore du programme de formation personnelle et sociale à l'intérieur duquel pourront être structurés des cours d'éducation à la santé.

3. Un partage nécessaire des responsabilités

Un tel partage est prévu en partie par le guide sur les ententes entre commissions scolaires et DSC. C'est un partage à préciser de façon à orienter davantage l'action sur le terrain. Les recommandations qui suivent visent à mieux définir les rôles. L'énoncé de quelques postulats s'impose ici comme un préalable.

Une approche intégrale de la personne de l'enfant et de l'adolescent incite à une concertation des activités menées à l'école, dont celles des services de santé. D'où

- *l'importance de l'intégration de l'infirmière à l'équipe-école, intégration qui favorise la compréhension, le respect des compétences respectives et une collaboration étroite entre les divers intervenants,*
- *la nécessité pour l'infirmière d'enraciner son action dans le milieu scolaire et communautaire de l'élève afin d'en retirer tout le support souhaité.*

La concertation nécessaire à l'école ne saurait être réalisée sans la supervision, l'animation, la direction du directeur d'école. La direction de l'école constitue le lieu principal de référence pour les parents, les élèves et l'ensemble des professionnels oeuvrant à l'école. C'est à ce niveau que se situe le carrefour des diverses communications au sein de l'école puis entre l'école et le milieu.

Plus près de l'élève, c'est l'enseignant qui assure l'unité de l'action éducative et des interventions des spécialistes des services personnels dont ceux de la santé. Déjà, on a souligné l'importance du rôle intégrateur de l'enseignant.

La concertation souhaitée ne saurait cependant conduire à la confusion des rôles, à la négation des compétences spécifiques. L'infirmière doit constituer à l'école la personne-ressource, l'expert à qui on peut se référer pour toute action qui vise à favoriser la santé des jeunes. Elle est encore une des personnes-ressources à qui il peut être souhaitable de se référer dans l'analyse de certains cas d'inadaptation scolaire.

L'école constitue un lieu privilégié de dépistage puis d'interventions auprès des jeunes. Mais son influence a des limites. La famille demeure le principal lieu d'enracinement. L'environnement pèse parfois très lourdement sur les attitudes et les comportements des jeunes et des adultes. Les programmes de santé communautaire ne sauraient donc compter uniquement sur l'école.

L'action de l'école aura plus de chances de succès si elle s'appuie sur l'engagement du milieu social des jeunes et particulièrement sur celui des parents. Cette collaboration des parents est d'autant plus nécessaire qu'il ne s'agit pas ici uniquement de transmettre des connaissances mais bien de modifier souvent assez profondément des attitudes et des comportements.

Recommandations

1- Qu'une politique générale des services de santé à l'école soit définie conjointement par les ministères des Affaires sociales et de l'Éducation

Une telle politique s'impose d'elle-même quand on considère les principaux éléments qui doivent s'y trouver et qui doivent orienter les programmes à définir aux plans régional et local, soit

- *les objectifs spécifiques des services de santé à l'école*
- *le type d'activités à mener à partir de ces objectifs*
- *la place de ces activités par rapport à l'ensemble des programmes scolaires.*

Aucun des deux ministères concernés ne doit définir seul cette politique. Le ministère des Affaires sociales a la compétence pour définir l'ensemble des besoins en termes de prévention, de dépistage, d'action curative. Le ministère de l'Éducation a la responsabilité d'indiquer les possibilités d'intervention en milieu scolaire, en tenant compte des objectifs spécifiques de l'école et des limites qu'impose une répartition équitable des activités proposées dans les divers programmes. C'est une nécessité: toute politique de la santé à l'école doit s'inscrire dans l'ensemble de la mission éducative. Le ministère de l'Éducation a de plus la responsabilité de l'évaluation de tout programme appliqué dans les écoles.

Il s'agit ici d'orientations générales propres à inspirer les programmes plus précis d'activi-

tés à définir dans chaque milieu selon des besoins qui lui sont spécifiques. À ce second niveau, les instances doivent jouir d'une autonomie suffisante afin de pouvoir adapter leur action aux besoins spécifiques de leurs milieux.

2- ***Que les commissions scolaires et les départements de santé communautaire définissent conjointement les programmes locaux de santé en milieu scolaire en conformité avec une politique générale***

L'examen de plusieurs programmes suscite des interrogations sur les possibilités de leur application à l'école. Ils semblent fort ambitieux. Une meilleure concertation entre les instances locales favorisera l'élaboration de programmes réalistes. Ces programmes doivent être ajustés aux projets éducatifs des écoles et au programme de formation personnelle et sociale.

Pour ce faire, l'établissement de comités conjoints ou de comités mixtes se révèle nécessaire. Ce type de comité est prévu dans le guide d'ententes entre commissions scolaires et départements de santé communautaire. Le rapport d'un comité d'étude sur les mêmes questions recommandait la formation de ces comités mixtes là où ce n'était pas fait[13]. Mais encore faut-il que la parité s'instaure vraiment entre les deux parties. Souvent le milieu scolaire déplore qu'on lui impose des programmes déjà définis. De plus, il y a lieu de prévoir la participation des CLSC qui sont appelés à fournir eux-mêmes ces services dans les écoles. Il en va de même des commissions scolaires qui s'assureront davantage la collaboration de leurs écoles si ces dernières sont engagées dans la préparation de ces programmes.

3- ***Que soit précisé, dans une politique générale sur les services de santé à l'école, le rôle de l'infirmière en milieu scolaire***

A priori, le rôle de l'infirmière semble devoir s'articuler ainsi:

- *être une personne-ressource dans l'équipe-école et y jouer en quelque sorte le rôle d'animatrice de la santé*
- *conseiller la direction de l'école sur les divers moyens d'instaurer un milieu de vie qui favorise l'éducation à la santé*
- *conseiller les enseignants dans l'application du programme de formation personnelle et sociale en ce qui touche à la santé*
- *aider les enseignants à intervenir eux-mêmes auprès d'élèves présentant des difficultés mineures au plan de la santé*
- *collaborer avec l'ensemble du personnel de l'école, particulièrement dans l'examen de cas d'élèves en difficulté*
- *assurer le dépistage d'anomalies physiques*
- *servir de conseillère auprès d'élèves qui rencontrent des difficultés particulières*
- *contribuer à l'animation du milieu social des élèves au plan de la santé.*

Il s'agit ici d'une description type du rôle de l'infirmière, description qui sera adaptée ensuite aux situations locales. Mais, compte tenu des ambiguïtés actuelles, un tel profil s'impose. Il découle d'ailleurs d'une conception des services de la santé à l'école qu'il faudrait retrouver dans une politique générale.

4- ***Que soient précisés, conjointement par les commissions scolaires et les départements de santé communautaire ou les CLSC concernés, les rapports à établir entre les directions d'école et les infirmières oeuvrant en milieu scolaire***

L'intégration souhaitée de l'infirmière à l'équipe-école et une véritable intégration des services de santé aux activités scolaires impliquent que l'infirmière travaille très étroitement

13. Rapport aux sous-ministres des ministères des Affaires sociales et de l'Éducation par un comité sur les services de santé et les services sociaux en milieu scolaire, y inclus les services de réadaptation, Québec, décembre 1979.

avec la direction de l'école qui a la responsabilité de superviser les interventions effectuées dans son établissement. Ce droit de supervision ne vient nullement réduire l'autonomie nécessaire à l'exercice professionnel. Cette supervision s'impose, car elle répond au besoin ressenti de mieux coordonner l'action des divers professionnels travaillant à l'école. La direction de l'école est aussi appelée à jouer un rôle d'animation des divers intervenants dans l'école. Les rapports entre les personnes reposent sur des attitudes. À chacun de prendre sa place, d'occuper avec doigté tout le champ qui convient à ses fonctions et à sa compétence dans le respect de celles des autres.

5- ***Que les départements de santé communautaire, en concertation avec les commissions scolaires et les CLSC concernés, définissent pour les infirmières des conditions de travail propres à favoriser leur intégration au milieu scolaire***

Autant qu'il se peut, les diverses tâches qui retiennent l'infirmière à l'extérieur de l'école au moment où les élèves y sont devraient être réduites au minimum. Par exemple, leurs sessions de planification pourraient être tenues à des moments où l'école ne requiert pas leurs services. Le travail clérical des infirmières devrait être réduit également au minimum, si l'on veut leur permettre de mieux jouer leur rôle à l'école.

6- ***Que les départements de santé communautaire ou les CLSC concernés, après consultation des commissions scolaires, assurent une affectation des ressources humaines dans les écoles, qui répondent aux besoins réels de ces dernières.***

Une telle affectation exigera une révision du processus d'affectation des infirmières en milieu scolaire. Cette révision de la répartition des ressources doit aller au-delà d'une norme générale et tenir compte des besoins réels des milieux. Besoins plus grands dans des milieux défavorisés, particulièrement dans certains quartiers urbains. Les régions périphériques où la population est dispersée sur de vastes territoires présentent d'autres exigences. Un ratio infirmière/élèves ne peut être qu'une norme administrative témoignant des ressources engagées. Il serait actuellement d'environ 1/1700.

7- ***Que les commissions scolaires voient à l'établissement dans leurs écoles de mesures, de conditions de vie qui servent d'appui au programme éventuel de formation personnelle et sociale et à l'action des services de santé***

Tout milieu scolaire devrait s'imposer une politique de l'alimentation offerte par les cafétérias et les distributrices à l'exemple même de la politique en vigueur dans les écoles de l'Île de Montréal. Un minimum de réglementation est nécessaire sur l'usage du tabac à l'école, réglementation qui doit engager autant le personnel que les élèves si l'on veut qu'elle soit respectée. Tout le personnel de l'école doit être sensibilisé à l'instauration et au respect de normes de sécurité et de santé, particulièrement pour ce qui est des loisirs et des activités dans les laboratoires de sciences et les ateliers d'enseignement professionnel. À cet égard, un équipement adéquat est nécessaire dans les écoles.

Diverses campagnes de prévention menées dans les écoles ont besoin de l'appui de tout le personnel. Dans une école qui se veut ouverte au milieu pour y enraciner son action, la participation des parents est importante. Ces derniers peuvent être des personnes-ressources fort précieuses dans l'école même.

8- ***Que les commissions scolaires prévoient avec leurs écoles des mesures assurant les premiers soins***

La responsabilité d'assurer les premiers soins à un élève ne saurait être confiée uniquement à l'infirmière. Ce serait mal comprendre ses responsabilités. De plus, le temps que l'infirmière passe à l'école ne lui permet pas d'assumer entièrement cette tâche.

Les adultes oeuvrant à l'école sont soumis à la loi qui oblige toute personne à venir au secours d'un individu en situation de danger sérieux. En vertu du Code civil, les parents sont responsables de leurs enfants mineurs. Et il est reconnu qu'à l'école les éducateurs tiennent la place des parents durant la période où les élèves sont effectivement sous leur garde. Par éducateurs il faut entendre l'ensemble des adultes oeuvrant auprès des élèves.

Lorsqu'un enfant subit de graves blessures et qu'il y a lieu de croire qu'une attente prolongée ne devrait qu'aggraver la situation, le membre du personnel scolaire qui est investi de l'autorité sur l'enfant a l'obligation de prendre tous les moyens qu'il juge nécessaires pour remédier à ceci. D'ailleurs, une omission d'agir dans de telles circonstances est beaucoup plus susceptible d'entraîner sa responsabilité qu'autre chose[14].

Les éducateurs seraient vraiment mal venus de refuser leur collaboration et leur participation à des mesures visant à assurer la meilleure assistance possible aux élèves en danger. L'infirmière peut sans doute aider à l'établissement de ces mesures et collaborer à la préparation du personnel pour qu'il assume ses responsabilités. Devant des cas particulièrement graves, l'infirmière demeure sans doute la ressource toute désignée quand elle est présente à l'école. Elle ne saurait se départir de certaines responsabilités inhérentes à sa compétence quand les circonstances l'exigent. C'est le cas par exemple de jeunes en état de crise sérieuse après avoir pris une dose trop forte de drogue.

9- ***Que le ministère des Affaires sociales clarifie les rôles respectifs des départements de santé communautaire (DSC) et des centres locaux de services communautaires (CLSC) quant aux services de santé en milieu scolaire***

Dans le cadre de la présente étude, le Conseil a évité autant que possible de traiter de questions qui concernent l'administration interne du ministère des Affaires sociales. De plus, ses préoccupations se situaient plus au niveau de l'action menée concrètement en milieu scolaire qu'à celui des structures. Toutefois, il est facile de constater que la confusion qui peut s'instaurer dans les responsabilités respectives des DSC et des CLSC n'est pas de nature à favoriser une utilisation rationnelle des ressources disponibles et l'efficacité même des services.

S'impose donc une politique claire à cet égard, comme le recommandait le comité conjoint ministère de l'Éducation/ministère des Affaires sociales dans l'étude déjà citée.

III- Les services sociaux à l'école

1. L'action des centres de services sociaux

Jusqu'en 1967, le travail social était peu développé en milieu scolaire. Des commissions scolaires avaient quelques travailleurs sociaux à leur emploi. En 1967, une entente interministérielle établit que les travailleurs sociaux relèveraient dorénavant des agences sociales. En 1973, ces agences furent transformées en centres de services sociaux (CSS) qui assument actuellement les services sociaux dispensés dans les écoles[15]. Des ententes doivent être conclues à cet effet entre ces instances et les commissions scolaires de leurs territoires respectifs.

Les activités des services sociaux en milieu scolaire peuvent être regroupées ainsi:

14. Interprétation de la loi par la Direction du contentieux du ministère des Affaires sociales.

15. Le centre de services sociaux fournit des services spécialisés aux personnes faisant face à des difficultés d'ordre social. Il offre divers programmes d'interventions: services sociaux à l'école, programme pour les familles d'accueil, programme d'adoption, consultation conjugale, consultation familiale, programme pour enfance mésadaptée, services sociaux pour les tribunaux, etc. Ils dispensent de plus des services de première ligne là où il n'y a pas de CLSC.

- *aide personnelle accordée aux élèves en voie de dysfonctionnement social et interventions menées auprès de leurs familles et de l'école qu'ils fréquentent ou encore auprès d'organismes appropriés;*
- *actions d'information, de sensibilisation ou d'animation menées auprès de groupes d'élèves, de groupes de parents et du personnel d'une école pour agir sur les conditions qui menacent ou entravent le développement personnel et social des élèves;*
- *participation à diverses activités éducatives qui visent à contrecarrer certaines déviations ou problèmes sociaux (ex. toxicomanie, violence, etc.) ou à améliorer le climat scolaire;*
- *établissement de diverses formes de collaboration entre l'école et les ressources sociales telles qu'on les retrouve dans des organismes à vocation sociale (CLSC, clubs sociaux, groupes communautaires, etc.).*

Il n'existe pas de politique générale ou de programme-cadre. Le ministère des Affaires sociales avait présenté en 1975 un projet qui ne fut pas complété. Ce ministère privilégiait la prévention, et les orientations qui y étaient proposées demeurent pertinentes:

promouvoir le développement social des élèves en tant qu'individus et du milieu scolaire en tant que collectivité en assurant des services de consultation psycho-sociale, ou le cas échéant en référant ces personnes aux CLSC et au centre de services sociaux et surtout en fournissant des services d'action communautaire au sein de l'école[16].

D'une part, des orientations varient parfois assez nettement entre des CSS. D'autre part, les milieux scolaires insistent la plupart du temps pour que les travailleurs sociaux se préoccupent davantage de cas d'élèves pris individuellement plutôt que d'interventions de groupe. De fait, plus de la moitié de leur temps est consacrée à des services individuels. Nombre d'élèves sont de plus référés à d'autres services tels, par exemple, la psychiatrie et les familles d'accueil.

Les interventions auprès de groupes sont de deux ordres: les unes visent la solution à des problèmes individuels, les autres visent davantage la prévention. Un inventaire de ces interventions indiquerait un éventail assez large de sujets traités: violence, absentéisme scolaire, rapports parents/enfants/école, groupes en situation d'échec, etc.

La répartition du temps que les travailleurs sociaux consacrent à ces diverses activités peut être assez éclairante sur les priorités établies ou du moins sur les besoins auxquels on veut répondre. Quelques données fragmentaires conduisent à établir des pourcentages qui semblent assez fidèles à la réalité telle qu'elle est décrite en consultation:

- ***au primaire,** dans la majorité des CSS, les travailleurs sociaux consacreraient plus de 60% de leur temps à des services individuels, près de 25% à des projets collectifs, 15% à des activités de soutien à l'école*
- ***au secondaire,** un peu moins de temps serait accordé aux services individuels et un peu plus aux activités de groupes; elles conviennent probablement mieux à l'âge des élèves de ce niveau*[17].

Il faut toutefois noter que des proportions varient beaucoup d'un milieu à un autre. Les écoles pouvaient compter, en 1979-1980, sur les ressources suivantes, fournies par les CSS: 35 cadres et conseillers; 306 postes de personnel «clinique» et 5 autres postes pour un total de 346 postes, ce qui donne un ratio moyen d'environ 1 poste/3 400 élèves[18]. En 1981-1982, on a prévu des compressions budgétaires de l'ordre de 5,7% pour les services sociaux scolaires. De fait, dans la plu-

16. Voir le rapport déjà cité aux sous-ministres des Affaires sociales et de l'Éducation, p. 50.

17. Rapport aux sous-ministres des Affaires sociales et de l'Éducation, pp. 55-57.

18. Ministère des Affaires sociales, *Détail du personnel*, État de la situation des C.S.S. au 29 novembre 1980, p. 31.

part des CSS, ce pourcentage a été dépassé largement.

Le service social: une réponse à des besoins réels

Les services sociaux ont à répondre à des besoins croissants, qui sont dus en bonne partie à un environnement social déficient: familles divisées — dans certains milieux on évalue à la moitié le nombre d'élèves venant de ces familles —, milieux culturels faibles ou encore socio-économiquement faibles d'où proviennent plus du quart des jeunes de moins de 16 ans[19]. Il en résulte nombre d'obstacles pour le développement personnel: absence de motivation intellectuelle, difficultés d'attention et de concentration, manque de confiance en soi, complexe d'échec, sentiment de dévalorisation et de révolte. Contexte où nombre de jeunes sont vraiment laissés à eux-mêmes, parfois maltraités ou encore victimes d'assauts sexuels. Nombre de jeunes, on l'a vu précédemment, s'adonnent à différentes formes de délinquance: alcool, drogue, vol, prostitution. C'est le contexte d'un environnement culturel qui véhicule des valeurs différentes ou même contraires à celles que doit proposer l'école.

Cette dernière, on l'a déjà indiqué, s'est vu confier la tâche de faciliter au maximum l'adaptation scolaire d'un nombre croissant de jeunes aux prises avec des problèmes sociaux de toutes sortes. La première responsabilité de l'école consiste à offrir un milieu de vie qui soit vraiment accueillant et éducatif et qui, pour ce faire, a besoin de l'apport de professionnels spécialisés, dont celui des travailleurs sociaux. D'ailleurs, l'un des rôles de ces professionnels est justement de contribuer à améliorer le milieu scolaire, à le rendre plus approprié aux besoins des élèves.

2. Difficultés rencontrées

Les services sociaux en milieu scolaire rencontrent des difficultés qu'on doit tenter d'aplanir pour en assurer une plus grande efficacité.

Certaines difficultés proviennent de divergences de vues entre les divers intervenants à l'école. Ces divergences portent sur la pratique quotidienne mais elles mettent aussi en cause des orientations de fond: le rôle des services sociaux à l'école; l'importance relative des interventions individuelles et des actions menées auprès de groupes, etc. En voici l'illustration:

a) La vocation première des services sociaux scolaires se situait surtout dans l'ordre de la prévention. Des services souhaitent donc développer des programmes de prévention visant l'action auprès de groupes (élèves, parents, personnel des écoles)

... alors que les écoles souhaitent des interventions ponctuelles, rapides et efficaces auprès de nombre d'élèves-problèmes (absentéisme, drop out, toxicomanie, délinquance, etc.).

b) Des écoles ont souvent l'impression, sinon la conviction, que l'action des travailleurs sociaux auprès d'élèves se révèle peu efficace

... alors que l'action auprès d'élèves-problèmes comporte des exigences particulières, compte tenu des nombreuses limites à l'influence que peut exercer le travailleur social, compte tenu du temps qu'exige le traitement de chaque cas: nous pensons ici aux distances à parcourir, par exemple, pour rejoindre le milieu de chaque élève concerné, ou aux démarches à faire quand un élève a besoin d'une ressource extérieure à l'école.

c) Les écoles déplorent souvent que les travailleurs sociaux consacrent beaucoup de temps à des tâches théoriques ou administratives commandées par des CSS: analyses théoriques et élaboration de plans d'intervention ou de programmes de prévention; participation à de nombreuses réunions au CSS

Or, le travail administratif qui est relié à la solution de cas est effectivement lourd, compte tenu entre autres des exigences légales

De plus, les travailleurs sociaux doivent effectivement participer à divers travaux de planification de leurs CSS.

19. Ministère de l'Éducation, *L'école s'adapte à son milieu* — Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, 1980, p. 11

d) Les écoles n'acceptent pas toujours les programmes des CSS, même s'ils peuvent être préparés conjointement avec les commissions scolaires. Certaines se préoccupent surtout du rendement scolaire des élèves. Or ces derniers éprouvent des difficultés qui débordent le seul aspect du rendement scolaire.

e) Les écoles déplorent que des travailleurs sociaux ne leur soient pas attachés en permanence et qu'ils consacrent trop peu de temps aux problèmes de leurs élèves

... alors que de fait le nombre de travailleurs sociaux assignés aux milieux scolaires ne permet pas de fournir une présence minimale dans toutes les écoles; plusieurs ont d'ailleurs de la difficulté à s'intégrer au milieu scolaire ou à faire équipe avec du personnel qui, lui-même, est souvent peu enclin à la concertation.

À certains endroits, des centres locaux de services communautaires (CLSC) dispensent des services en milieu scolaire, soit qu'ils le fassent de leur propre initiative, soit qu'ils reçoivent l'invitation d'un CSS. L'orientation du ministère des Affaires sociales a besoin d'être précisée à cet égard. Certains affirment que les CLSC se verront bientôt confier la responsabilité des services sociaux scolaires, d'autres en doutent. Aussi, une certaine confusion ou du moins une attitude d'attente crée un malaise dans des milieux scolaires et chez les intervenants sociaux.

Les nombreux problèmes d'ordre social rencontrés par les élèves nécessitent une aide qui paraît nettement insuffisante.

- *le ratio d'environ 1 travailleur social par plus de 4 000 élèves dans des endroits se révèle encore plus bas que le ratio moyen déjà insuffisant de 1/3 400; en 1979, environ 110 commissions scolaires ne pouvaient compter sur l'aide de services sociaux scolaires; depuis, le nombre de postes a diminué à la suite de compressions budgétaires;*
- *l'intégration, ces dernières années, d'élèves inadaptés et de nombre d'enfants des centres d'accueil augmente les besoins d'une aide qui a pourtant diminué;*
- *l'application de la nouvelle loi de la protection de la jeunesse draine une partie des ressources des services sociaux scolaires*[20]*;*
- *les commissions scolaires procèdent à des réductions de personnel professionnel non enseignant dont des psychologues et des conseillers d'orientation, à la suite des compressions budgétaires; ces réductions ont pour effet de charger d'autant d'autres professionnels dont les travailleurs sociaux.*

Les milieux scolaires déplorent le taux élevé de roulement du personnel des services sociaux. Cette instabilité enlève beaucoup d'efficacité au travailleur social qui a besoin de bien connaître le milieu scolaire et le milieu social des jeunes dont il doit s'occuper. Son action a besoin d'être enracinée dans cet environnement. De plus, des postes de praticiens sociaux, devenus vacants, restent inoccupés durant de longues périodes de temps, ce qui prive les écoles de ressources pourtant nécessaires. Par exemple, des autorités scolaires ont déploré qu'un poste ait été occupé pour une durée de 2 1/2 ans sur une période de 9 ans. En milieu anglophone, on constate souvent que le travailleur social a des difficultés à communiquer en langue anglaise et ignore trop le milieu culturel de cette population pour qu'il puisse la bien servir.

On constate encore le nombre impressionnant d'intervenants sociaux par lesquels ont dû passer des jeunes pour aboutir ensuite à des centres d'accueil: travailleurs sociaux qui changent de poste en cours d'année ou encore d'année en année, travailleurs sociaux qui changent selon le lieu de référence: le milieu scolaire du jeune, sa famille, la protection de la jeunesse. Une telle fragmentation des interventions ne contribue certes pas à l'efficacité de l'action auprès des jeunes en difficulté. Une véri-

20. L'application de la nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse a des rapports avec le milieu scolaire et c'est à ce titre qu'on en traite brièvement dans la partie suivante.

table concertation entre tous ces intervenants s'impose.

L'administration de l'ensemble des services sociaux semble fort complexe à des éducateurs, administration qui leur paraît soumise à des vues trop bureaucratiques par rapport à l'unité de l'action à mener auprès des familles et de leurs enfants.

3. Un partage nécessaire des responsabilités

Un parallèle peut être facilement établi entre les postulats énoncés au chapitre sur les services de santé et ceux qui doivent présider aux recommandations qui suivent.

La mission sociale de l'école amène cette institution à devoir se préoccuper de diverses difficultés d'adaptation scolaire dont un bon nombre sont engendrées par des problèmes sociaux, par une véritable crise sociale. D'où son recours à divers spécialistes dont ceux des services sociaux. Une telle multiplicité d'interventions nécessite un partage clair des responsabilités et la concertation. Ainsi le travailleur social doit

- *travailler en étroite collaboration avec le personnel de l'école,*
- *enraciner son action dans le milieu de l'élève: scolaire et social.*

La direction d'école a la tâche de voir à la coordination des diverses activités menées à l'école. Sans son leadership, il est difficile d'assurer que seront tenues des rencontres d'échange d'informations, de discussions de cas entre les professionnels, que seront établies des communications suivies entre par exemple le travailleur social et les enseignants des élèves qui lui sont référés.

Quant à l'enseignant même, à plusieurs endroits dans le texte, on a souligné son rôle-clé pour réaliser auprès des élèves l'unité de l'action éducative et des diverses interventions des services personnels.

Recommandations

1- Qu'une politique générale des services sociaux à l'école soit définie conjointement par les ministères des Affaires sociales et de l'Éducation

Une telle politique comprend nécessairement la définition des principaux éléments suivants:

- *les objectifs généraux des services sociaux à l'école*
- *le type d'activité à mener à partir de ces objectifs*
- *la place de ces activités par rapport à l'ensemble des programmes scolaires*

Cette politique doit émaner d'une concertation entre les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales. Il serait bien difficile de souhaiter la concertation aux niveaux régional et local si elle ne peut se réaliser en premier lieu au palier supérieur. Il serait pertinent par ailleurs qu'une politique générale s'inspire fortement des programmes locaux déjà élaborés et appliqués. Elle aura ainsi plus de chance d'être réaliste.

Par politique générale ou programme cadre, il faut entendre ici des orientations générales propres à inspirer les instances locales. Ces dernières ont sans doute besoin de beaucoup d'autonomie pour adapter aux besoins de leurs clientèles des programmes plus précis. Mais l'existence d'une politique générale suppose qu'on se soit entendu dans les deux missions — éducative et sociale — et aux divers paliers, sur une philosophie et sur le rôle des services sociaux en milieu scolaire. Politique qui doit s'inscrire dans l'ensemble de la mission éducative.

2- Que les commissions scolaires et les centres de services sociaux définissent conjointement les programmes de services sociaux dans les écoles de leurs régions en conformité avec une politique générale

Les attentes de nombre d'écoles diffèrent grandement des objectifs des travailleurs sociaux

communautaire vers les CLSC est reconnue. Il semble que pour les services sociaux, il y a beaucoup plus d'hésitation à prendre cette orientation. Le Conseil souhaite que la politique du ministère des Affaires sociales soit claire et bien connue des milieux concernés. Ce qui importe pour les écoles, c'est qu'on leur fournisse un service social qui ait son caractère propre, particulier au milieu scolaire. Ce service doit répondre à des attentes déjà précisées en regard des besoins d'éducation.

Le Conseil veut ici rappeler une difficulté soulignée en milieu scolaire, soit la fragmentation et le manque de coordination qui semblent marquer nombre d'interventions des services sociaux. La rencontre de l'élève à l'école, l'aide-conseil à la famille, la prise en charge par la direction de la protection de la jeunesse, le placement en famille d'accueil ou encore en centre d'accueil sont autant de démarches ou d'interventions menées généralement par des professionnels différents. La situation pourrait être encore plus complexe avec l'arrivée dans le tableau d'une autre instance — les centres locaux des services communautaires — si les rôles ne sont pas bien clarifiés, si on n'assure pas une véritable continuité dans les diverses interventions menées auprès des jeunes, si encore on ne tente pas de simplifier des procédures qui paraissent souvent fort bureaucratisées et très lentes.

IV- La protection de la jeunesse

Le milieu scolaire est appelé à collaborer étroitement avec ceux qui travaillent dans le secteur de la protection de la jeunesse. Les mesures mêmes de protection ont un impact sur l'école. C'est ce qui amène le Conseil à traiter de cette question. Toutefois il le fait brièvement, car une commission parlementaire s'est vu confier le mandat de faire le point sur l'ensemble du dossier. Le Conseil souhaite que les propos qu'il tient et transmet au ministre de l'Éducation puissent être utiles à la commission parlementaire.

Rappelons que le 16 décembre 1977, l'Assemblée nationale adoptait à l'unanimité une nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse, qui

- *vise essentiellement à assurer la protection et la réinsertion familiale et sociale de tout enfant dont la sécurité ou le développement est compromis ou qui a commis un acte contraire à une loi ou à un règlement en vigueur au Québec. À ces fins, le projet prévoit notamment que les décisions prises à l'égard d'un enfant doivent tendre à le maintenir dans son milieu naturel;*
- *crée aussi, au sein de chaque centre de services sociaux, la fonction de directeur de la protection de la jeunesse. Le directeur de la protection de la jeunesse est saisi du cas de tout enfant dont la sécurité ou le développement est compromis ou à qui on impute un acte contraire à une loi ou à un règlement en vigueur au Québec. Après analyse de la situation de l'enfant, il décide seul ou, dans certains cas, de concert avec une personne désignée par le ministre de la Justice, des mesures qui s'imposent*[23].

Aux termes de cette loi, la sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis si:

a) ses parents ne vivent plus, ne s'en occupent plus ou cherchent à s'en défaire, et qu'aucune autre personne ne s'en occupe;

b) son développement mental ou émotif ou sa santé est menacé(e) par l'isolement dans lequel on le maintient ou l'absence de soins appropriés;

c) il est privé de conditions matérielles d'existence appropriées à ses besoins et aux ressources de sa famille;

d) il est gardé par une personne dont le comportement ou le mode de vie risque de créer pour lui un danger moral ou physique;

e) (article rayé dans le projet de loi 10);

23. Assemblée nationale du Québec, 31e législature, 2e session, Projet de loi 24, sanctionné le 19 décembre 1977, notes explicatives. Modifié par le projet de loi 10 (L. Q. 1981, chap. 2).

f) il est victime d'abus sexuels ou est soumis à des mauvais traitements physiques par suite d'excès ou de négligence;

g) il manifeste des troubles de comportement sérieux;

h) il est forcé ou induit à mendier, à faire un travail disproportionné à ses forces ou à se produire en spectacle de façon inacceptable eu égard à son âge;

i) il quitte sans autorisation un centre hospitalier, un centre d'accueil ou une famille d'accueil (article 38).

La sécurité ou le développement d'un enfant peut aussi être considéré comme compromis si:

a) il est d'âge scolaire et ne fréquente pas l'école ou s'en absente fréquemment sans raison;

b) il quitte sans autorisation son propre foyer.

Toute personne qui a un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis au sens de l'article 38, est tenu de le signaler au Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ), comme le précise l'article 39. L'artice 40 indique que le DPJ doit être saisi du cas de tout enfant qui a commis un acte contraire à une loi ou à un règlement en vigueur au Québec.

Cette identification ou ce signalement est la première étape d'un processus auquel l'école et le travailleur social sont souvent associés. Ce processus comprend cinq étapes: 1° le signalement, 2° l'analyse sommaire et l'orientation, 3° la délégation, 4° la prise en charge, 5° la révision.

Participation de l'école

Un examen des diverses attentes à l'égard de l'école illustre bien la grande part de responsabilité attribuée à l'institution scolaire. Ainsi, pour le signalement, tout professionnel du milieu scolaire est dans l'obligation de le faire tout au moins auprès du répondant de la commission scolaire quand il y a un tel répondant. La commission scolaire et ses collaborateurs (directeur d'école, professeur, travailleur social, etc.) sont également tenus de vérifier la pertinence de tout signalement avant qu'il ne soit acheminé au DPJ. Dans le cas de mauvais traitements ou d'abus sexuels, toute personne, tout professionnel du milieu scolaire doit porter lui-même le cas à la connaissance du DPJ. Si des mesures d'urgence s'imposent, le milieu scolaire peut être appelé à y collaborer.

Dans l'analyse sommaire de bien des cas, on attend encore la collaboration du milieu scolaire. L'école ou le travailleur social qui y travaille possède souvent des informations fort importantes que le DPJ veut connaître avant de décider des actions à prendre auprès des jeunes qui lui sont confiés.

La commission scolaire ou des travailleurs sociaux scolaires peuvent se voir confier par le DPJ la prise en charge de plusieurs jeunes. L'établissement ou la personne qui a ainsi reçu l'avis de délégation doit s'assurer qu'une révision est effectuée dans le délai prévu. Révision qui vise à déterminer s'il doit y avoir prolongation ou cessation des mesures de prise en charge. À ce niveau, le service social scolaire se voit mis encore à contribution.

De fait, en divers endroits on déplore que le DPJ mobilise beaucoup le travailleur social scolaire: ce dernier participe à l'analyse de nombreux cas pour évaluer la pertinence de leur signalement; il joue souvent un rôle prédominant dans la prise en charge de jeunes par l'école; on prévoit sa participation aux comités d'évaluation et d'orientation du DPJ. C'est ce qui explique que des travailleurs sociaux scolaires doivent consacrer une grande partie de leur temps à ces tâches. Cela met en cause la mission préventive des services sociaux scolaires et le rôle du travailleur social à l'école.

L'école se plaint par ailleurs de la lenteur de l'intervention du DPJ. On considère qu'il y a un véritable engorgement. Le DPJ se voit contraint d'agir en priorité sur les cas d'enfants qui sont maltraités ou soumis à des abus sexuels et d'enfants qui ont commis des délits assez graves.

Responsabilités spécifiques de l'école

L'école oublie peut-être qu'elle demeure responsable de la fréquentation scolaire. Et, conformément aux exigences de la Loi sur l'instruction publique,

les commissions scolaires doivent se donner divers moyens de contrôler l'absentéisme. Un contrôleur d'absences de la commission scolaire est particulièrement assigné à cette fonction. Seuls doivent donc être soumis au DPJ des cas d'absentéisme chronique qui sont au fond le signe d'une situation anormale quant à la garde même d'un enfant, situation qui motive l'intervention d'une instance autre que scolaire. Quant aux élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, le milieu scolaire s'est donné un service d'adaptation scolaire. Aussi, ce n'est que dans la mesure où des troubles sérieux de comportement trahissent des situations du type de celles décrites à l'article 38 de la Loi sur la protection de la jeunesse que leur signalement doit être fait auprès du DPJ.

Questions qui se posent en milieu scolaire

La protection de la jeunesse est un domaine fort complexe qui relève du ministère des Affaires sociales et, sous certains aspects, du ministère de la Justice. Les milieux scolaires ne sont pas moins appelés à collaborer étroitement avec le Directeur de la protection de la jeunesse. L'école constitue en effet, après la famille, un lieu d'appartenance pour nombre de jeunes. C'est tout au moins un lieu important de rassemblement pour les jeunes. Et, l'école, on l'a vu, écope des problèmes sociaux auxquels plusieurs d'entre eux ont à faire face. Elle écope également de plusieurs des difficultés que rencontre l'application de la Loi 24. Leur examen déborde toutefois le cadre qu'on a voulu donner à la présente étude et dépasse même à plusieurs égards la compétence du Conseil supérieur de l'éducation. D'ailleurs, une commission parlementaire a été instaurée pour la révision des lois et règlements actuels concernant la protection de la jeunesse.

Le Conseil doit donc devoir ici porter simplement à l'attention de cette commission les principales difficultés observées en milieu scolaire quant à l'application de cette loi. Il s'agit bien de les communiquer sans qu'on en ait fait une analyse rigoureuse.

Les travaux de la commission parlementaire devraient permettre d'obtenir un inventaire plus complet de la situation où seront identifiés non seulement les lacunes mais également les avantages d'une législation qui poursuit des objectifs fort louables.

1. L'importance qu'accordent des centres de services sociaux à l'application de la Loi 24 conduit à une remise en question du rôle des travailleurs sociaux scolaires appelés à consacrer beaucoup de temps aux jeunes qui tombent sous l'effet de cette loi, soit surtout pour le signalement, l'analyse sommaire des cas, la prise en charge. Ou encore, ces centres se voient obligés d'accorder en priorité des ressources au directeur de la protection de la jeunesse.

2. L'école demeure souvent sans réponse pour les signalements faits au DPJ. De plus, des élèves «signalés» continuent à fréquenter l'école et ont des comportements tels qu'ils perturbent parfois sérieusement tout le milieu.

   L'école considère que pour un bon nombre de cas signalés, le DPJ fait preuve de beaucoup de lenteur. On doute qu'il s'agisse là simplement d'un manque de ressources pour «répondre à la demande». On déplore la complexité des démarches, l'abondance de «paperasse» à remplir, la bureaucratisation du système. On croit même y déceler une politique d'attente de façon à éliminer des cas qui se résorberont d'eux-mêmes... mais qui souvent empireront.

3. L'école et son personnel, dont surtout le travailleur social, craignent souvent de signaler des élèves à cause des démêlés qui s'ensuivent avec la famille, puis des tracas de la Loi quand il y a comparution devant le Tribunal de la jeunesse. Souvent les instances scolaires et juridiques procèdent de façon telle qu'elles semblent vouloir protéger le jeune contre l'intervenant. Une telle attitude ne facilite pas la tâche de ce dernier.

4. Le DPJ et le Tribunal de la jeunesse surestiment souvent la capacité de l'école publique de servir de lieu de réhabilitation de jeunes dont les comportements vraiment marginaux nécessitent des mesures beaucoup plus spécifiques de prise en charge.

5. L'accent mis sur la protection des jeunes, sur la déjudiciarisation, si louable soit-il, encou-

rage nombre de jeunes à l'arrogance à l'égard des autorités de quelque ordre qu'elles soient: familial, scolaire, judiciaire. Peu d'autorité est d'ailleurs accordée à l'intervenant à qui on confie une «prise en charge».

La facilité avec laquelle des jeunes s'échappent parfois des centres de réhabilitation favorise également cette arrogance et les récidives. On oublie que certains jeunes de 16 ou 17 ans peuvent être des criminels vraiment dangereux pour leur entourage qui a aussi droit à la protection.

On semble confondre des cas de protection avec des cas véritables de délinquance. On comprend difficilement que certains cas ne soient pas judiciarisés, c'est-à-dire référés au Tribunal par le DPJ.

6. La justice projette une image assez négative quant à l'efficacité de ses sentences. Elle est discréditée aux yeux des éducateurs et des jeunes. Au plan éducatif, cela peut avoir des effets très néfastes sur les jeunes.

   La façon d'assurer la défense devant le Tribunal — plaider non coupable même si on l'est; plaider coupable pour s'en tirer plus facilement même si on ne l'est pas — est difficilement conciliable avec des valeurs éducatives de franchise, d'honnêteté qu'on tente de transmettre aux jeunes. De telles règles de procédure sont inconciliables avec les objectifs éducatifs.

Voici quelques cas décrits de façon bien sommaire et qui illustrent plusieurs de ces difficultés.

Pierre

A rencontré le Tribunal le 26 septembre 1981. Mesure de «réparation sociale»: travail communautaire. Au 6 avril 1981, Pierre n'a jamais été vu depuis le mois de septembre et ne sait toujours ce qu'il va faire. On peut supposer que lorsque la mesure sera appliquée, elle n'aura plus aucun sens, car le geste posé aura été oublié depuis longtemps...

Sylvain

Commet un délit le 9 septembre 1981: vol d'une bicyclette.

Est convoqué à l'intervention minimale la dernière semaine de février et ce pour le 3 mars.

Entre le délit et la convocation

a) il n'y a eu aucun contact d'établi avec lui, sauf l'avis de convocation,

b) Sylvain a été incriminé pour 20 vols de radios d'auto et à ce jour il n'a eu aucune nouvelle, sauf par les policiers-éducateurs,

c) Sylvain a été exclu de l'école.

Actuellement Sylvain est encore en attente et il «brûle» la dernière ressource en milieu ouvert: école X.

Carmen

Le vendredi 26 mars, Carmen téléphone à la direction pour lui signaler qu'elle ne peut venir à l'école parce qu'elle a été trop sévèrement battue.

Nous allons chercher Carmen qui s'est réfugiée chez une voisine, et nous l'amenons à Sainte-Justine qui l'hospitalise pour 7 jours.

Dans la rencontre que nous avons avec Carmen, elle indique que les autres enfants de la famille sont victimes de violence. Nous faisons un signalement qui n'est pas reçu parce que Carmen a 18 ans et qu'elle doit elle-même porter plainte pour les autres membres de la famille.

Nous contactons alors le comité de la protection de la jeunesse qui fait des pressions et le signalement est retenu.

Chantal

Chantal est dans une famille d'accueil depuis le début de l'été 81.

En janvier 82, Chantal donne des signes de détérioration avec cette famille et nous prenons contact avec sa praticienne sociale qui ne l'a jamais vue et qui ne l'a jamais appelée depuis son placement.

On peut supposer que le suivi d'un enfant placé en famille d'accueil n'existe pas s'il n'y a pas d'éclatement qui nécessite un nouveau placement ou qui met en péril grave le placement actuel.

Josée

Josée était suivie par une praticienne sociale de l'école. Et suite à un vécu problématique
— vols à l'étalage
— soupçon sérieux de prostitution
— absentéisme scolaire
— problèmes familiaux,
la praticienne recommande un placement à l'extérieur de sa famille (institution). Pour suivre la procédure, il y a un changement de praticienne, car une praticienne scolaire ne peut pas, théoriquement, garder un dossier pour un placement. La nouvelle praticienne, après rencontre avec Josée, change complètement l'orientation de placement pour l'orientation de thérapie familiale.

Conclusion: Josée a quitté l'école et continue d'agir, et il devient de plus en plus difficile d'entrer en communication avec elle.

Carlos

Carlos a été exclu de l'école:
— absentéisme fréquent
— perturbe ses classes
— aucun intérêt pour l'enseignement car son niveau de connaissance ne se situe pas au secondaire...

Carlos doit comparaître pour un vol d'auto qu'il dit ne pas avoir commis; suite à une rencontre avec un avocat, Carlos nous demande des explications sur le fait que l'avocat lui a suggéré de plaider coupable, car il n'aurait rien pour cela. «Pourquoi dois-je plaider coupable alors que je ne le suis pas?» d'affirmer Carlos.

Conclusion: On risque de criminaliser la pensée d'un jeune, car c'est plus expéditif au plan légal de plaider coupable pour un vol d'auto pour lequel on ne fera pas de «temps».

Sylvie

Sylvie est portée disparue depuis le début de janvier 82. Après 5 semaines de recherches, Sylvie est retrouvée, elle revient à l'école et nous apprenons qu'elle est déjà connue dans le réseau depuis 2 ans.

— Problèmes d'inceste (condamnation du père)
— Placement en foyer nourricier
— Retour au foyer familial
— Rejet de Sylvie par la famille
— Une semaine après qu'elle a été retrouvée, elle redisparaît, la mère refuse de faire le signalement
— C'est l'école qui fait le signalement

Sylvie n'est toujours pas retrouvée.

Nécessité de solutions diversifiées

Les difficultés rencontrées, même si elles se révèlent sérieuses, ne doivent pas conduire à des conclusions hâtives. La Loi 24 sur la protection de la jeunesse est encore toute récente. Son application exigeait la mise en place d'un ensemble de mesures nouvelles et surtout des changements de mentalité, d'attitude de la part de ceux qui sont engagés dans la protection de la jeunesse: administrateurs de services, travailleurs sociaux, policiers, avocats, magistrats, éducateurs.

La nouvelle législation a été inspirée par le désir fort louable de protéger les jeunes contre de nombreux facteurs de désintégration humaine, hérités de nos sociétés. Et à la répression hâtive et sévère on a préféré le recours à la patience, au discernement, à la réhabilitation.

A-t-on failli à la tâche? Seul un inventaire exhaustif permettra d'y répondre. La tâche confiée au DPJ est en soi très lourde[24]. Qu'il suffise ici de mentionner quelques données statistiques.

Pour l'année 1980-1981,

- 54 000 jeunes ont été signalés au DPJ qui a dû procéder à l'évaluation de leurs signalements
- 26 753 jeunes ont vu leurs dossiers «fermés» parfois après des interventions «légères»
- 15 467 jeunes ont été pris en charge, soit
  - 6 957 jeunes délaissés
  - 867 jeunes, victimes d'abus sexuels ou de mauvais traitements physiques
  - 7 643 jeunes délinquants

24. Un DPJ a été nommé dans chacun des 14 centres de services sociaux. Il est assisté d'un nombre d'administrateurs et de travailleurs sociaux, ce qui constitue un secteur autonome à l'intérieur d'un CSS.

- 6 854 évaluations étaient en cours et 8 554 cas étaient en attente d'évaluation[25].

Une révision rigoureuse de la situation de la protection de la jeunesse devrait conduire à des réponses fort nuancées, à des solutions diversifiées qui tiennent compte de l'ensemble de notre contexte socio-économique. Il est par exemple bien utopique d'espérer améliorer significativement la destinée de nombre de nos adolescents et jeunes adultes si persiste l'état actuel du chômage, particulièrement dramatique dans cette catégorie de travailleurs. Les centres d'accueil, comme les milieux scolaires, comme les diverses autres mesures d'aide et de prise en charge, doivent avouer bien souvent leur impuissance devant la désagrégation croissante du milieu familial, devant une société de consommation et de concurrence qui élargit constamment le fossé entre les mieux nantis et les «défavorisés».

L'étude entreprise par la commission parlementaire sur la révision de la législation relative à la protection de la jeunesse devrait déboucher sur une prise de conscience collective des problèmes sociaux que doit affronter actuellement notre jeunesse. Prise de conscience qui devrait amener l'ensemble de notre société à prendre ses responsabilités. Responsabilités certes de certaines institutions telles la famille, les établissements d'enseignement et de rééducation. Mais, responsabilités également des média, des organismes de loisir, des clubs sociaux, des communautés locales, de ceux encore qui influencent notre vie économique. Sans cette prise en charge par l'ensemble de notre société, les efforts faits isolément dans des milieux à vocation spécialisée se révéleront de plus en plus coûteux et de moins en moins efficaces

À cet effet, on ne doit pas craindre d'interroger l'ensemble des citoyens et de les inciter à faire leur part dans l'éducation et la protection de notre jeunesse.

Annexe 1

Consultation

Le comité a consulté une quarantaine de personnes oeuvrant à divers titres, soit dans la mission de l'éducation, soit dans celle des affaires sociales.

Dans une première phase, les membres de quelques organismes ont été rencontrés, soit

- les ministères de l'Éducation et des Affaires sociales
- l'Association des directeurs des Centres des services sociaux
- l'Association des directeurs des Centres locaux de services communautaires
- la Fédération québécoise des directeurs d'école
- l'Association des directeurs des services aux étudiants (francophone)
- l'Association des directeurs des services aux étudiants (anglophone)
- l'Association provinciale des enseignants protestants.

Ces consultations furent complétées par des rencontres individuelles menées par les membres du comité. Des rencontres eurent lieu entre autres avec des directeurs de la protection de la jeunesse ou des gens travaillant dans ce secteur, des professionnels oeuvrant dans des centres de services sociaux et dans des départements de santé communautaire.

Le comité précisa ensuite son diagnostic et soumit ses hypothèses à une trentaine de personnes associées aux services sociaux et aux services de santé en milieu scolaire et appartenant aux diverses régions. Furent ainsi consultés: des travailleurs sociaux, des infirmières, des directeurs d'école et des directeurs de services sociaux et des services de santé, des enseignants, des parents, etc.

Annexe 2

Principaux documents consultés

Association des chefs de D.S.C, *La santé des jeunes 5-18 ans, Orientations, principes et implications*, novembre 1981.

25. Ministère des Affaires sociales, Centres des services sociaux, *État de la situation au 29 novembre 1980, Données opérationnelles du 1er avril au 29 novembre 1980*, pp. 45-48.

Centre de services sociaux de Montréal métropolitain, *Bilan des activités de l'année*, septembre 1980 - septembre 1981.

Centre Hospitalier de l'Université Laval, par Madeleine Breton, D.S.C., *Objectifs d'intervention pour la santé des adolescents en milieu scolaire*, juin 1981.

Comité de la protection de la jeunesse, par Ghislaine M. Martin et Camille Messier, *L'enfance maltraitée ça existe au Québec*, mai 1981.

Comité de la protection de la jeunesse, *Rapport d'activités 1980-1981.*

Commission des écoles catholiques de Montréal, par Manuel Crespo et Monique Cournoyer, *École polyvalente et inadaptation*, janvier 1978.

Conseil des Affaires sociales et de la famille, *L'alimentation à l'école — Études et avis*, octobre 1981.

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, *Proposition de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec sur les ententes M.E.Q. - M.A.S.*, mai 1981.

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, *Rapport de la consultation sur les ententes M.E.Q. - M.A.S.*, avril 1981.

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, *Rapport du comité «ad hoc» sur le Rapport de la consultation sur les ententes M.E.Q. - M.A.S.*, mai 1981.

Ministère des Affaires sociales, centres de services sociaux, *Cahier explicatif sur les données opérationnelles*, 1er avril 1981, révisé en novembre 1981.

Ministère des Affaires sociales, centres de services sociaux, *Données opérationnelles 1981-1982*, 1er avril 1981, révisé en novembre 1981.

Ministère des Affaires sociales, centres de services sociaux, *État de la situation au 29 novembre 1980, Données opérationnelles du 1er avril au 29 novembre 1980.*

Ministère des Affaires sociales, *Commentaires sur le document de travail politique des services personnels aux élèves*, décembre 1981.

Ministère des Affaires sociales, *Détail des activités — État de situation des C.S.S. au 29 novembre 1980.*

Ministère des Affaires sociales, *Détail du personnel — État de situation des C.S.S. au 29 novembre 1980.*

Ministère des Affaires sociales, Service des programmes, *Inventaire des programmes des services de santé dans le cadre de la politique à la famille de la Direction de la santé communautaire*, décembre 1981.

Ministères de l'Éducation et des Affaires sociales, *Guide pour assurer les services de santé aux élèves des commissions scolaires et aux étudiants des collèges d'enseignement général et professionnel*, décembre 1976, révisé en avril 1981.

Ministère de l'Éducation et des Affaires sociales, *Guide pour assurer les services sociaux aux élèves des commissions scolaires*, décembre 1976, révisé en avril 1981.

Ministère de la Justice, comité de la protection de la jeunesse, présenté par Camille Messier, *La sexualité: vécu et opinions d'un groupe de jeunes*, février 1982.

Ministère de la Justice, comité de la protection de la jeunesse, par Micheline R. Marois, Camille Messier et Louise A. Perreault, *L'inceste (cahier synthèse)*, février 1982.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Bilan des services de santé dans les commissions scolaires pour l'année scolaire 1978-1979*, juillet 1979.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Bilan des services sociaux dans les commissions scolaires pour l'année scolaire 1978-1979*, juillet 1979.

Ministère de l'Éducation du Québec, direction générale des réseaux, *Consultation et animation, organisation des services personnels aux élèves*, 15 mai 1981.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Consultation sur l'énoncé de politique des services personnels aux élèves*, décembre 1981.

Ministère de l'Éducation du Québec, direction générale des réseaux, *La protection de la jeunesse et le milieu scolaire*, décembre 1978.

Regroupement des sept D.S.C. de la région 03, *Réflexion sur les différentes problématiques reliées aux interventions de santé communautaire en milieu scolaire actuellement mises en application dans les départements de santé communautaire de la région 03*, décembre 1980.

Les services d'éducation des adultes, un espoir pour les personnes défavorisées

Avis adopté à la 265e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 27 mai 1982

INTRODUCTION

Au Québec, en dépit d'une richesse matérielle considérable, plus d'un million d'hommes et de femmes vivent dans l'indigence ou la misère. La situation socio-économique de nombre de Québécois est dramatique dans certains quartiers de nos villes et dans certaines régions. En effet, on y retrouve concentrés chômeurs, assistés sociaux, personnes démunies à divers titres et atteintes profondément dans leur dignité humaine.

Malgré les programmes mis de l'avant par les gouvernements, le relèvement des groupes défavorisés et des personnes démunies ne s'effectue pas. Au contraire, les conditions de vie ne s'améliorent pas, la gravité des misères s'accentue, les écarts ne cessent de s'accroître entre riches et pauvres.

Le Conseil, par sa Commission de l'éducation des adultes, a consulté nombre de personnes et d'organismes pour tenter de mieux cerner les actions qui permettraient, dans le cadre de la mission éducative, de contribuer au relèvement des plus démunis (voir l'annexe II).

Le Conseil supérieur n'a pas manqué, dans un avis précédent, de proposer à cet effet des mesures administratives qui permettraient d'assurer certaines actions prioritaires tout en tenant compte de la conjoncture économique actuelle. Dans le présent avis, le Conseil entend faire ressortir *l'urgence et la nécessité* de désigner un organisme qui facilite le regroupement des personnes défavorisées qui auraient besoin de recourir aux services éducatifs et qui assure la concertation entre les personnes, les groupes et les divers organismes qui oeuvrent dans les milieux défavorisés de sorte que les actions mises de l'avant puissent porter fruit.

C'est ainsi que le Conseil:

1. exposera brièvement les conditions de vie des plus démunis,
2. rappellera certaines orientations politiques qui tardent à être appliquées,
3. proposera une approche éducative qui réponde aux besoins des personnes défavorisées,
4. énoncera enfin des recommandations qui tiennent compte des structures et des ressources actuelles.

En somme, avec le souci d'utiliser au maximum les ressources et les structures actuelles, le Conseil prône, dans le cadre de la mission éducative des services d'éducation des adultes des commissions scolaires, certaines orientations suceptibles d'assurer et de soutenir le regroupement des personnes défavorisées et la concertation nécessaire des efforts de tous les intervenants en vue d'amorcer le relèvement de leur situation.

I— Des personnes et des groupes défavorisés

Les Québécois vivent dans l'abondance et connaissent un standard de vie élevé. Plusieurs indicateurs économiques le confirment. Le produit intérieur brut en est un parmi les meilleurs. Cet indice mesure exactement la valeur marchande de tous les biens et services produits par les divers moyens de production. Il reflète le niveau de vie d'un pays. En 1980, le produit intérieur brut s'élevait à 11 148 $ par habitant québécois[1]. Ce résultat nous classe parmi les pays les plus riches du monde. Nous ne sommes devancés à cet égard que par le Kuwait, la Suisse,

1. Ministère de l'Industrie, du Commerce et du Tourisme, *Aperçu de la situation économique du Québec*, 1980.

la Suède, le Danemark et la République fédérale allemande[2].

Cependant, malgré des richesses abondantes, deux mondes cohabitent dans notre société. Il y a le monde de ceux qui possèdent l'argent ou qui vivent dans le confort; il y a le monde de ceux qui vivotent dans la misère ou dans la pauvreté. Les assistés sociaux et les chômeurs appartiennent à cette dernière catégorie de personnes.

Les assistés sociaux

Au Québec, les assistés sociaux bénéficient de prestations qui leur procurent à peine une nourriture suffisante, des vêtements convenables et un logement habitable. Des milliers d'enfants et d'adultes sont ainsi privés de nécessités vitales.

En novembre 1981, le Québec comptait 527 774 bénéficiaires de l'aide sociale[3]. Ce groupe comprenait 304 810 ménages répartis de façon inégale selon les régions du Québec (voir l'annexe II). La prestation moyenne versée à une personne seule s'élevait à 244,07 $ par mois, ce qui faisait près de 3 000 $ par année. Une famille recevait en novembre 1981 une aide moyenne mensuelle de 449,75 $[3], soit approximativement 5 500 $ par année. On est loin du seuil d'imposition fixé à 11 940 $ par contribuable québécois pour l'année 1978[4].

Rappelons qu'en 1971, le Comité spécial du Sénat sur la pauvreté émettait une opinion qui aurait dû faire agir tous les gouvernements depuis ce temps. En parlant des assistés sociaux, le rapport affirmait: «C'est une vie caractérisée par la frustration et le découragement, une vie marquée par le sentiment de l'échec et, par conséquent, par le désespoir et l'engourdissement[5].»

En 1974, le Conseil supérieur de l'éducation notait que «le sens des responsabilités des assistés sociaux est souvent assez faible, du fait que les régimes d'assistance en vigueur peuvent les conditionner et les inciter à demeurer attentistes, ce qui amène alors ces «assistés» à marcher sur leur amour-propre, leur dignité et à attendre. . .[6]».

Les chômeurs

Le chômage est une plaie sociale aux multiples causes. Il est dû à la crise économique, à une politique de taux élevés d'intérêts, à la morte saison, à la fermeture d'usines, à la faillite des entreprises, au décès du patron. . . Avec la diminution de l'activité économique occasionnée en partie par l'augmentation des taux d'intérêts, 321 000 Québécois et Québécoises étaient sans travail en novembre dernier. Certaines régions étaient touchées plus gravement que d'autres (voir l'annexe II).

Le chômage entraîne une perte annuelle de revenu et de production qui s'élève à plusieurs milliards de dollars. Le système actuel de versement des allocations de chômage n'incite pas à la recherche d'un travail ni à l'exercice même temporaire de quelque fonction rémunérée. Les conséquences sociales sont encore plus désastreuses. Les personnes sans travail se démoralisent. Leurs familles connaissent des difficultés morales et financières. Le coût social de telles situations se traduit souvent par une recrudescence de la violence, des vols et des crimes.

2. Information tirée du rapport annuel de la Banque mondiale donnée dans un article du journal *La Presse*, le 11 août 1981.

3. Bureau de la statistique du Québec, Centre d'information et de documentation, 18 février 1982.

4. Ministère du Revenu, Statistiques fiscales des particuliers du Québec, *Analyse des déclarations des revenus*, doc. no 413.33, p. 201.

5. Rapport du comité spécial du Sénat sur la pauvreté, *La pauvreté au Canada*, Information-Canada, 1971, p. VIII.

6. Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation des adultes défavorisés, Rapport annuel 1973-1974*, p. 128.

Une situation dramatique

C'est donc dire qu'un million de citoyens du Québec retirent une aide sociale de l'État. Un grand nombre sont ainsi relégués aux échelons inférieurs de la hiérarchie socio-économique. Ils cumulent souvent d'autres inégalités. Les distances géographiques, la faible scolarité, les difficultés familiales, les problèmes de santé, les conditions d'habitation et le milieu social sont autant de facteurs qui se conjuguent pour rendre invivable leur existence.

Une étude réalisée par le Conseil de planification et de développement du Québec décrit ainsi les faits entourant les conditions de vie de ces citoyens:

> «Les pauvres donnent du travail à un certain nombre de travailleurs respectables (criminologues, policiers, psychologues, psychiatres, fonctionnaires, travailleurs sociaux. . .), et moins respectables (prêteurs extorsionnaires, charlatans, professionnels de la drogue, du crime, de la prostitution. . .). [. . .] Les pauvres ont aussi souvent droit à des traitements professionnels de qualité inférieure. Selon plusieurs auteurs, ils permettent de renforcer les normes sociales, car ils sont plus facilement attrapés et punis que les autres lorsqu'ils dévient de ces normes. Ils offrent des satisfactions émotionnelles et des réconforts moraux aux mieux nantis: compassion, pitié, charité. Ils offrent des points d'appui dans la comparaison des statuts sociaux et permettent à plusieurs de conserver leur équilibre mental. Ils assurent l'écoulement des produits usagés (automobiles, par exemple), de même que la location de taudis insalubres[7].

Ces propos décrivent bien l'état de vulnérabilité de ces personnes et leur état permanent de dépendance.

Aussi, on oublie que certains groupes de personnes ont des besoins encore plus aigus que d'autres parmi les plus démunis: jeunes adultes, femmes, personnes handicapées, personnes âgées, analphabètes et immigrants. Fort souvent d'ailleurs, nombre de ceux et de celles qui appartiennent à l'un de ces groupes font aussi partie d'un ou de plusieurs autres groupes de défavorisés.

Les jeunes adultes

Soulignons que 69 193 chefs de ménage bénéficiaires de l'aide sociale n'ont pas encore atteint l'âge de 25 ans. 67 880 chefs de ménage âgés de 25 à 34 ans vivent de l'assistance sociale[8]. Autrement dit, 45% des ménages assistés appartiennent à une jeunesse incapable d'assurer sa subsistance et d'être productive.

Les jeunes du Québec sont aussi fort affectés par la montée du chômage. 134 000 jeunes de 15 à 24 ans sont sans travail, soit 18,9% de la population active de ce groupe. Ils comptent aussi pour 41,8% du nombre total des chômeurs.[9].

Ce malaise déjà grave menace de se perpétuer. En 1981, plus de 300 000 jeunes de 15 à 19 ans n'ont aucun diplôme d'études secondaires et n'en obtiendront pas à travers le système régulier d'enseignement[10]. Sans la préparation nécessaire aux exigences nouvelles du travail, cette jeunesse est condamnée à un combat inégal pour l'obtention d'un emploi lucratif et nécessitera, pour une large part, l'assistance sociale de l'État.

7. Conseil de planification et de développement du Québec, *Les inégalités socio-économiques et le marché du travail*, Annexes, collection Études et recherches, mai 1981, pp. 27 et 28.

8. Ministère des Affaires sociales, Bureau de la statistique du Québec, fichier intégré de l'aide sociale, février 1982.

9. Ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, *Le Marché du travail*, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, janvier 1982, vol. 3, no 1.

10. Ministère de l'Éducation, *La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions*, Québec, avril 1981, p. 57.

Les femmes

À l'école, au travail, dans les services sociaux et médicaux, encore trop de femmes ne contrôlent pas les «moteurs» de leurs conditions de vie. Elles sont souvent dépendantes des moyens que possède leur entourage et démunies quand ce milieu cesse de leur servir de point d'appui.

À l'école, les connaissances transmises aux enfants ont souvent pour effet de renforcer les rôles stéréotypés. Il n'est pas étonnant de constater que très peu d'entre eux sont motivés pour acquérir la formation nécessaire à une future autonomie.

Dans le monde du travail, les femmes se retrouvent nombreuses dans les emplois sous-payés et à temps partiel, dans le travail de bureau, le commerce et les services. Plusieurs sont exploitées en faisant par nécessité du travail à domicile. Les femmes sont parmi les premières victimes du chômage.

Les femmes de 15 ans et plus constituent majoritairement la clientèle des services médicaux. Le fait ne s'explique pas uniquement par des facteurs d'ordre physiologique. D'importantes causes psychosociales entrent en ligne de compte. La très forte consommation de médicaments par les femmes est un indicateur supplémentaire des malaises ressentis et renforce leur état de dépendance[11].

Les personnes handicapées

Les personnes handicapées connaissent des problèmes d'accès aux services. Les nombreuses monographies parues à l'occasion de l'Année internationale des personnes handicapées[12] démontrent leur volonté de ne pas être marginalisées. Les rencontres effectuées par la Commission de l'éducation des adultes confirment cette constatation.

Les personnes handicapées ne demandent pas des services exclusifs. Elle veulent une plus grande facilité d'accès aux services réguliers offerts à tous et des moyens de s'organiser pour sortir de leur isolement et exercer une plus grande autonomie. Sans constituer une originalité propre aux personnes handicapées, cette caractéristique prend une importance particulière pour elles.

Les personnes âgées

Plusieurs caractéristiques liées à la situation des personnes âgées nous amènent à considérer que bon nombre d'entre elles sont défavorisées[13]. Une mobilité physique moins grande due aux effets du vieillissement rend difficile l'accès aux différents services sociaux.

Souvent, les personnes âgées subissent de nombreux stress. Elles sont isolées parce qu'elles perdent progressivement leurs amis, leur conjoint. Elles sont amenées à changer de milieu de vie. Elles sont davantage préoccupées par l'idée de la mort et cherchent un sens à la dernière étape de leur vie.

Une espèce de marginalisation résulte de la perte du statut réservé à l'exercice d'un métier ou d'une occupation. Ces personnes se sentent alors inutiles et rejetées. Elles disposent de temps qui n'est rendu intéressant pour personne. Trop souvent, elles sont vouées à l'insécurité et à la pauvreté.

Plusieurs personnes âgées veulent continuer de se développer; elles n'ont pas toujours eu la chance de poursuivre les études souhaitées. Elles représentent un potentiel humain et social consi-

11. Conseil du statut de la femme, *Pour les Québécoises: égalité et indépendance*, Québec, 1978 pp. 102 à 120.

12. Les conférences socio-économiques du Québec, *L'intégration de la personne handicapée*, Québec, 1982, 451p.

13. Ministère des Affaires sociales, *Pour mieux vieillir au Québec*, document de consultation sur une politique du troisième âge, Québec, juin 1980, 42p.

dérable si l'on prend la peine de favoriser leur développement.

Les personnes analphabètes

Il y a au Québec 316 325 adultes qu'on peut considérer comme analphabètes[14]. L'Unesco définit ainsi les personnes analphabètes: «Toute personne à qui ses connaissances en lecture, en écriture et en calcul ne permettent pas de participer activement au travail et à la vie sociale.» Quelques exceptions confirment cette définition car certains analphabètes ont développé leurs propres moyens de communication.

Les personnes analphabètes se perçoivent souvent marginales; elles ont développé des habitudes de fuite et de solitude. L'échec semble leur lot. La gêne, la peur du ridicule et l'anxiété les habitent. Elles sont souvent dépendantes de leur conjoint ou de leurs enfants pour la moindre transaction.

La lecture étant pratiquement nécessaire pour tout emploi, les personnes analphabètes se retrouvent dans des secteurs de travail non spécialisés ou deviennent rapidement chômeurs ou assistés sociaux. En société, elles gardent silence plus souvent qu'à leur tour et elles évitent les occasions où elles seraient obligées de converser.

Les immigrants

Les immigrants de date récente éprouvent de grandes difficultés à s'intégrer dans la société québécoise, surtout s'ils ne maîtrisent pas l'une des deux langues principales parlées au Québec.

L'accès à un travail lucratif est le sort d'un petit nombre. Les nouveaux venus possèdent des qualifications que l'on ne reconnaît pas toujours. Un grand nombre d'immigrants sont utilisés au gré des fluctuations du système économique. Travailleurs occasionnels, il sont trop souvent condamnés au rôle de chômeurs ou d'assistés sociaux.

Des caractéristiques communes

Pour les personnes défavorisées dont nous venons de parler, il devient souvent difficile de recourir aux différents mécanismes qui assurent le fonctionnement (dysfonctionnement serait en l'occurrence plus juste) de notre société. L'information leur fait souvent défaut pour diverses raisons.

Bon nombre d'entre elles se voient renvoyer une image d'elles-mêmes fort négative et très dévalorisante et ce, en dépit de la simplicité et du dynamisme qui fort souvent les caractérisent. Les préjugés qu'entretient la société à leur égard sont persistants.

Il n'est pas surprenant alors de retrouver chez certaines d'entre elles fatalisme et attentisme, notamment lorsqu'elles ne peuvent compter sur les ressources minimales qui leur permettraient de se prendre en main. Atteintes dans leur dignité humaine, ces personnes n'arrivent plus à s'en sortir. Or, certaines mesures éducatives, parmi d'ailleurs les moins coûteuses du système d'éducation, peuvent justement, lorsque jointes à d'autres mesures de type social et de type économique, permettre aux plus démunis de s'insérer de façon active dans notre société. C'est l'objectif que nous poursuivons dans cette étude.

II— Des intentions et des mesures politiques

Devant l'ampleur des difficultés socio-économiques et humaines qui touchent une large proportion de la population du Québec, le Conseil supérieur de l'éducation a voulu recher-

14. Ministère de l'Éducation, D.G.E.A., *Méditation circonstantielle à la campagne. . . d'alphabétisation*, par Jean-Paul Hautecoeur, sans date, tableau 1.

cher la contribution que le réseau scolaire pourrait apporter pour les contrer, du moins en partie.

La situation des personnes et des groupes défavorisés était déjà alarmante au début des années 70. Le Conseil supérieur de l'éducation consacrait alors deux avis au rôle que l'éducation pouvait jouer pour corriger les malaises constatés.

Une première étude, publiée en juillet 1971[15], proposait des mesures pour l'éducation des jeunes accusant des déficiences et des retards dans leur formation. Dans cet avis, le Conseil traitait de l'éducation des adultes, considérant qu'il serait vain d'améliorer le sort des jeunes sans modifier en même temps leur environnement familial et social. Il recommandait la création, à titre expérimental, de quelques «centres de jour» axés sur des programmes d'éducation de base et de culture populaire et il insistait sur l'urgence de réviser les modes habituels d'information afin de rejoindre efficacement les adultes des milieux moins favorisés.

En novembre 1973[16], le Conseil dressait un tableau plus complet de la situation des adultes défavorisés et de leurs besoins de formation. Les petits salariés, les assistés sociaux, les chômeurs, les analphabètes et les faiblement scolarisés faisaient l'objet des préoccupations du Conseil. Des mesures spécifiques étaient suggérées pour que le système d'éducation réponde aux besoins éducatifs de cette clientèle.

Le Conseil rappelait le droit des adultes à l'éducation, particulièrement chez les personnes défavorisées. Il soulignait la nécessité d'un système intégré d'éducation des adultes. Il recommandait la coordination des mesures sociales, économiques et éducatives pour obtenir de réels résultats. Il suggérait l'établissement de mesures éducatives adaptées aux besoins qui peuvent varier sensiblement d'une région à une autre. Il insistait sur la promulgation de politiques d'éducation qui favorisent, dans les milieux scolaires, l'initiative et la créativité et, chez les individus, la prise en charge de leur éducation par l'intermédiaire des regroupements populaires.

Les intentions du Ministère

Depuis ce temps, le ministère de l'Éducation s'est doté d'une politique d'intervention en milieu défavorisé qui comporte des volets importants et indispensables pour les adultes. Cette politique, intitulée *L'école s'adapte à son milieu*[17], poursuit un double objectif:

a) promouvoir, par des services éducatifs appropriés, le développement et l'épanouissement des jeunes et des adultes de milieu défavorisé;

b) contribuer à leur promotion collective en participant à un effort intégré de lutte contre la pauvreté[18].

Trois axes de développement sont priviligiés pour changer la situation:
1) la lutte contre l'analphabétisme, 2) la formation préprofessionnelle et professionnelle des plus démunis et 3) la participation des parents de milieu défavorisé à l'éducation de leurs enfants. On entend faire preuve de discrimination positive envers les femmes défavorisées, principalement celles qui sont chefs de famille[19].

Le Ministère confirme sa foi en l'animation communautaire en tant que «levier pour éliminer

15. Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation en milieux défavorisés, Rapport annuel 1970-1971*, pp. 300-318.

16. Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation des adultes défavorisés, Rapport annuel 1973-1974*, pp. 109-159.

17. Ministère de l'Éducation, *L'école s'adapte à son milieu*, Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, 1980, 134p.

18. *Ibid.* p. 21.

19. *Ibid.* p. 105.

l'état de dépendance dans lequel sont confinées les populations défavorisées et s'engage à accroître ses budgets pour étendre davantage ces services éducatifs[20]».

Le Ministère convient aussi de financer davantage l'éducation populaire et les organismes volontaires d'éducation populaire qui s'adressent aux groupes les plus démunis en fonction de ses trois choix prioritaires[21].

Les orientations de la DGEA

Dans ses orientations 1981-1982, la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation avait retenu trois clientèles-cibles prioritaires: les clientèles en difficultés sur le marché du travail, les analphabètes[22] et les clientèles de milieux économiquement faibles. Elle privilégiait alors des projets spéciaux de développement en formation socioculturelle[23] ainsi que des activités éducatives pour des clientèles regroupées ou pouvant potentiellement se regrouper, de préférence à des clientèles atomisées[24].

La DGEA voulait favoriser la démocratisation des services éducatifs aux adultes[25] ainsi que la diversification et l'adaptation individuelle et collective des services éducatifs aux adultes[26].

Les coupures budgétaires

Toutefois, ces orientations n'ont pas été supportées par des ressources financières pertinentes.

L'éducation des adultes, plus que tout autre secteur éducatif, a été frappée par les coupures budgétaires.

Dans les commissions scolaires, les collèges et les organismes populaires, les services ont dû être réduits considérablement, comme a pu le constater la Commission dans ses visites de diverses régions du Québec. En certains milieux, il n'a pas été possible de soutenir les initiatives locales déjà en marche.

Les activités non scolarisantes, c'est-à-dire l'accueil et la référence, l'éducation populaire et l'animation communautaire, ont subi les pertes les plus sérieuses. L'affaiblissement de la recherche pédagogique et de l'encadrement des formateurs n'a pas manqué d'affecter la qualité des interventions éducatives. De nombreux lieux de services ont été fermés et l'utilisation de locaux ou de matériel technique a été considérablement réduite.

Les clientèles de l'animation communautaire et de l'éducation populaire se concentrent parmi les catégories de citoyens les plus pénalisés par la situation socio-économique difficile que nous traversons. Dans les faits, des personnes ne peuvent plus s'inscrire, faute d'argent ou de moyen de transport, à des activités qui les aideraient à mieux vivre. Des citoyens qui veulent s'associer pour prendre en main leurs destinées ne peuvent plus bénéficier du support nécessaire accordé jadis par les services d'éducation des adultes. D'autres citoyens démunis ne reçoivent plus les ressources nécessaires à la bonne marche de leur regroupement. Il s'ensuit une aggravation de la situation de ces groupes et de ces individus qui devraient être aidés les premiers. Différentes expériences avaient engendré des dynamismes sociaux intéressants maintenant compromis.

Il ne s'agit pas ici de refaire le bilan des effets des coupures budgétaires sur les diverses clientèles; il

---

20. *Ibid.* p. 110.
21. *Ibid.* pp. 110 et 111.
22. Ministère de l'Éducation, *Orientations DGEA 1981-1984*, Québec, décembre 1980, p. 23.
23. *Ibid.* p. 32.
24. *Ibid.* p. 33.
25. *Ibid.* p. 49.
26. *Ibid.* p. 51.

a été suffisamment dressé. Mentionnons pour mémoire le dossier préparé par la Coalition nationale contre les coupures en éducation des adultes[27] et l'avis du Conseil sur le même sujet en mai 1981[28].

Il importe davantage de constater que l'on atteint l'inverse de ce que l'on visait pour les individus et les groupes défavorisés. Les priorités décidées officiellement ont été abandonnées. Alors que les établissements scolaires commençaient à réaliser timidement des progrès pour diminuer les écarts sociaux, on en arrive actuellement à restreindre l'accès aux services d'éducation des adultes aux personnes qui ont le plus besoin de formation.

En fait, on a réduit considérablement les activités qui coûtent le moins cher et qui rapportent le plus au plan social. Qui osera parler d'économie quand augmenteront de façon «inexplicable» les dépenses supplémentaires requises en prestations et en services sociaux?

Une volonté politique à traduire dans la réalité

Le gouvernement et le ministère de l'Éducation n'ont pas réussi dans le secteur de l'éducation des adultes à traduire leurs intentions en actions. Ces intentions sont même contredites. Comment en effet concilier les directives administratives du MEQ, qui ont pour effet de restreindre l'accès de certaines clientèles défavorisées à des services d'éducation et de formation, avec la politique qu'il a mise de l'avant: «L'effort systématique du Ministère portera en premier lieu sur les actions découlant directement de ces priorités, mais aussi sur l'ensemble des services éducatifs destinés aux adultes qui seront réorientés en tenant compte des directives ministérielles à cet effet[29].»

Il devient impérieux que cette politique soit réaffirmée et se traduise en un financement adéquat tel que réclamé par le Conseil l'an dernier et qui tenait compte de la conjoncture économique. L'urgence d'une action immédiate vient aussi d'être soulignée par la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes (CEFA)[30].

Or, cette Commission n'a pas manqué de réclamer «un juste revirement des choses», c'est-à-dire répondre prioritairement aux besoins des groupes les plus démunis. Les jeunes adultes, les préretraités et les retraités, les immigrants, les femmes, les personnes handicapées, les populations autochtones et les adultes dans le milieu carcéral sont désignés comme des clientèles-cibles et font l'objet de recommandations particulières. Par ailleurs, l'accent est mis sur une priorité à poursuivre pendant une période de cinq ans en faveur de l'alphabétisation. 2 000 000 $ devraient y être consacrés, selon la CEFA, chaque année, pour réussir à atteindre 50% des 200 000 adultes visés. La Commission fait appel à une véritable mobilisation générale et insiste sur le caractère urgent de mesures concrètes.

Le rapport de la CEFA indique des pistes à suivre. Il devient urgent que le gouvernement fasse connaître le sort qu'il réserve à ces recommandations.

III— Regroupement et concertation

Le Conseil, comme d'autres organismes, veut en appeler aux milieux scolaires pour qu'ils parti-

27. La coalition nationales contre les coupures en éducation des adultes *Les coupures en éducation des adultes: un dossier noir*, sous l'instigation de l'I.C.E.A., octobre 1981, 61p.

28. Conseil supérieur de l'éducation, *Le gouvernement du Québec sera-t-il le maître d'oeuvre de l'éducation des adultes? Rapport annuel 1980-1981*, pp. 99-112.

29. MEQ, *L'école s'adapte à son milieu*, p. 105.

30. Commission d'étude sur la formation des adultes, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Québec, février 1982, 869p.

cipent pleinement aux actions urgentes qui doivent être menées auprès des personnes démunies.

Pour freiner la détérioration des conditions de vie de ces personnes, un programme global s'impose et la contribution du réseau de l'éducation peut y occuper une place importante. *Elle visera notamment à assurer à tout adulte défavorisé l'accès aux ressources éducatives. Cet accès leur est nié dans trop de milieux ou du moins n'est pas identique à celui des personnes favorisées, ne serait-ce qu'à cause des frais d'inscription qui croissent.*

La nécessité d'actions éducatives

Des actions éducatives sont nécessaires et souvent préalables à toute démarche de personnes défavorisées qui veulent prendre en main leur propre vie. Avant même que des mesures économiques et sociales soient mises de l'avant, tel le plein emploi recommandé par le Conseil de planification et de développement du Québec[31], les citoyens les plus démunis doivent pouvoir se préparer pour participer aux programmes qui pourraient être instaurés. Une étape préparatoire de sensibilisation est indispensable.

Rappelons que s'attaquer aux problèmes des personnes démunies, par le biais d'actions ponctuelles et «compartimentées», ne saurait répondre adéquatement aux besoins de ces adultes et qu'il faut plutôt assurer des liens entre les actions menées par des intervenants qui relèvent des diverses missions: ce sera là un des volets parmi les plus importants du mandat de la mission éducative.

Autrement dit, les actions socio-économiques seules ne peuvent suffire. Il faut encourager moralement et psychologiquement les personnes visées pour qu'elles se prennent en main et réalisent des progrès personnels et sociaux. Dans plusieurs cas, grâce à des actions éducatives efficaces, des individus et des groupes trouveront le dynamisme suffisant pour résoudre leurs propres problèmes. Une ressource extérieure va souvent aider à déclencher chez eux un processus de changement et les amener à recourir à des moyens propices au développement de leurs aptitudes, de leurs connaissances ou de leurs habiletés.

Pour les uns, il s'agit de formation professionnelle accrue ou de formation générale à temps partiel; pour d'autres, des activités socioculturelles adaptées leur permettront d'accéder à une certaine autonomie et de reconquérir un certain pouvoir sur leurs conditions humaines, sociales ou économiques.

Le Conseil est convaincu que certaines activités éducatives de base influencent largement le comportement individuel. Toute action éducative de cette nature doit tenir compte de certaines caractéristiques propres aux personnes défavorisées: l'isolement, occasionné ne serait-ce que par l'impossibilité de se déplacer, le manque d'informations, les difficultés que doit affronter toute organisation de services et qui sont, dans le cas des groupes défavorisés, amplifiées par le manque de ressources minimales et le manque d'appuis extérieurs.

Il s'agit de lutter contre ces facteurs pour contribuer, d'un point de vue éducatif et humain, à l'amorce d'une amélioration des conditions de vie de ces personnes, notamment en leur fournissant les moyens nécessaires qui leur permettront de s'en sortir fort souvent elles-mêmes.

Des regroupements à susciter et à soutenir

On ne saurait minimiser le dynamisme local qui origine des organismes du milieu: communautés chrétiennes, comités de citoyens, groupes d'alphabétisation, C.L.S.C., organismes populaires, ser-

31. Conseil de planification et de développement du Québec, *Les inégalités socio-économiques et le marché du travail*, avis et recommandations au Premier ministre, juin 1981, 11p.

vices des loisirs, chambres de commerce, regroupements de femmes, syndicats, coopératives... Ces mouvements ont comme stratégie de rassembler les personnes, première condition pour constituer une force organisée. Certains de ces organismes disposent de peu de moyens et réussissent des actions dignes de mention.

Les réussites vécues en nombre de milieux nous incitent à croire que le regroupement de personnes démunies autour d'objectifs communs, tant économiques qu'éducatifs et culturels, constitue une base d'action nécessaire au développement des milieux défavorisés.

En effet, le regroupement de personnes défavorisées permet à des êtres humains isolés de mieux s'insérer socialement, de pouvoir compter sur les efforts des autres et de contribuer par leurs propres efforts à l'amélioration du tissu humain de leur milieu, tissu humain qui est loin d'être dépourvu de richesses.

Le mandat de regrouper

Mais le regroupement ne se réalise pas facilement. Les hommes et les femmes qui vivent dans des conditions sous-humaines se méfient, souvent à juste titre, de la société et de ses institutions. Une hostilité même s'exprime en certains milieux.

Toutefois, le regroupement des personnes défavorisées ne s'accomplira pas sans l'action continue d'un organisme mandaté à cette fin. Comme une approche pédagogique particulière est nécessaire à la réussite de toute démarche de rassemblement et que diverses actions éducatives doivent à la fois être conçues et appliquées en y associant les personnes défavorisées, il importe de choisir un intervenant compétent et capable de susciter les regroupements désirés.

Dans leurs consultations des trois dernières années, les membres de la Commission de l'éducation des adultes ont interrogé à ce sujet, dans diverses régions, des centaines de représentants d'organismes populaires. Ils ont observé que des services d'éducation des adultes des commissions scolaires avaient favorisé l'établissement et la bonne marche d'un grand nombre d'associations réunissant des personnes défavorisées. Ainsi, au cours de l'année 1980-1981, ils ont aidé plus de 600 groupes à travers le Québec et permis à près de 40 000 personnes de travailler à l'amélioration de leur sort (voir l'annexe III).

Plusieurs services ont été à l'origine de la formation de groupes d'alphabétisation, de comités de citoyens, de coopératives d'habitation, de C.L.S.C., de garderies communautaires, d'organisations de loisirs, de groupes divers: Âge d'or, Horizons nouveaux, Nouveaux départs... Des services se sont même engagés dans des initiatives de développement économique régional.

Évoquons ici concrètement quelques réalisations parmi un très grand nombre où les services d'éducation des adultes des commissions scolaires ont suscité ou soutenu de tels regroupements: le Réseau-Femmes de Charlevoix; le Carrefour des organismes populaires, le garage coopératif et le C.L.S.C. de Charlesbourg; la Société pour l'amélioration du logement urbain du Saguenay; le Comité d'éducation des adultes de la Petite Bourgogne de Montréal; le Comité multiethnique dans l'est de l'Ile de Montréal; le Club des loisirs des personnes handicapées d'Alma; la Maison des femmes de Victoriaville, les coopératives d'habitation Le château et l'Association des parents uniques de Trois-Rivières; l'Association des préretraités de Louiseville; le Centre-femmes de Brossard; les Clubs de l'âge d'or de Saint-Ephrem et de la Guadeloupe dans la Beauce et la section de l'AFEAS de Saint-Georges; le Groupement populaire de Limoilou, les comités d'éducation populaire de l'Abitibi-Témiscamingue; le programme Alpha-Portneuf; la radio communautaire du Pontiac et la garderie populaire Le Trait d'union de Hull...

Les membres de la Commission de l'éducation des adultes ont recherché d'autres intervenants qui pourraient animer les personnes défavorisées de toutes les régions et de toutes les classes. Divers organismes présentaient les garanties suffisantes pour un milieu donné. Mais, si on cherche à identifier un intervenant à l'échelle du Québec, la très grande majorité des 79 services d'éducation des adultes des commissions scolaires semblent aptes à assumer le mandat de susciter et de favoriser le regroupement des personnes défavorisées. Les commissions scolaires couvrent tout le territoire du Québec, elles peuvent disposer de moyens matériels importants et mettre à contribution leur expertise sans occasionner de dédoublements. Une telle tâche s'inscrit d'ailleurs dans le prolongement de l'éducation populaire et de l'animation communautaire qui leur ont été confiées, notamment par le programme SEAPAC (Services éducatifs d'aide personnelle et d'animation communautaire) maintenant transformé et considérablement réduit quant à ses objectifs.

Il ressort de multiples expériences que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires ont su, dans nombre de milieux, assurer ou supporter les regroupements souhaités. C'est pourquoi le Conseil croit que la très grande majorité des services d'éducation des adultes des commissions scolaires sont capables de remplir ce mandat. Toutefois, il ne s'agit pas d'imposer ici cet intervenant dans tous les milieux, notamment là où des organismes exercent déjà cette responsabilité, ou encore là où d'autres voudraient et pourraient le faire efficacement. Par ailleurs, le Conseil se doit de souligner la nécessité de désigner un organisme qui facilitera le regroupement des défavorisés pour éviter l'inaction, l'incohérence et le chevauchement dans certaines initiatives.

Les exigences du regroupement

Chaque fois que le mandat de regrouper des personnes défavorisées leur sera imparti, les services d'éducation des adultes des commissions scolaires devront consacrer des ressources humaines, matérielles et financières adéquates et suffisantes aux objectifs déterminés. Ils devront aussi adopter des procédés appropriés pour approcher et pénétrer les milieux visés.

L'expérience acquise dans des projets d'animation communautaire les guide déjà vers des pistes à suivre. L'analyse des besoins sera facilitée par les observations déjà vécues. Les animateurs des services devront agir très près des milieux où se vivent les problèmes. Avec une grande flexibilité, ils devront adopter des comportements qui n'occasionnent pas d'obstacles psychologiques ou culturels. À la recherche des leaders naturels du milieu, ils devront apprendre à les soutenir dans leur travail de regroupement des personnes qui ont le plus besoin d'aide.

Avec les leaders, ils devront mettre en place des procédés originaux qui dépassent les moyens traditionnels pour inciter les personnes à former des groupes selon leurs besoins ou leurs intérêts, par exemple l'organisation de rencontres autour d'un thème: logement, chômage, situation de la femme. . .

Pour faciliter la bonne marche d'un projet, les services devront mettre gratuitement des locaux et des équipements au service des groupes défavorisés. Ils devront aussi rendre disponibles des personnes-ressources et des formateurs proches de la culture des milieux visés et formés à ce genre d'intervention.

Dans toutes leurs démarches, les services devront développer une approche pédagogique respectueuse des expériences, des façons et des désirs d'apprendre des personnes démunies. Un langage à leur portée et des services d'accueil compréhensifs briseront la réticence des personnes face au

système scolaire qui, pour elles, symbolise souvent l'échec.

Pour susciter les regroupements et contribuer à leur consolidation, les services d'éducation des adultes pourront aussi tirer profit d'une pédagogie coopérative, comme le Conseil en développait la nécessité pour les groupes populaires dans un récent avis: «La pédagogie coopérative permet surtout aux individus de prendre davantage conscience des problèmes sociaux et économiques auxquels est confronté leur groupe d'appartenance. Elle développe chez eux le désir de s'informer, de réfléchir et d'agir. En somme, la pédagogie coopérative représente une dimension de l'éducation permanente à privilégier[32].»

En termes éducatifs, les objectifs visés par les regroupements des défavorisés s'inscrivent dans le cadre de la promotion individuelle et collective par l'action. Les individus prennent conscience de leur situation et de leurs besoins. Ils retrouvent confiance en eux-mêmes. Ils assument davantage leur responsabilités familiales et sociales.

L'indispensable concertation

Compte tenu de certaines expériences réalisées et qui s'avèrent heureuses, le Conseil est d'avis que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires peuvent aussi agir comme agents de concertation auprès de certains groupes d'adultes qui ont déjà réalisé que le fait de se regrouper pourrait leur permettre d'améliorer leur sort et auprès des différents intervenants qui travaillent au relèvement des personnes et des groupes défavorisés. Ces derniers ont beaucoup de difficulté à obtenir les informations pertinentes et ils se retrouvent difficilement dans cette multitude de services qui se chevauchent. Des activités fort intéressantes demeurent alors inconnues.

Le manque de cohésion dans l'action menée par différents organismes populaires et par les établissements publics (C.L.S.C., commissions scolaires, municipalités, OVEP, D.S.C. . . .) fait bien ressortir la nécessité d'assurer une concertation des intervenants dans leurs efforts et dans leurs actions. Cette cohésion fait défaut plus souvent qu'autrement. Il est essentiel que l'on apprenne à travailler *ensemble*. L'action concertée augmentera l'efficacité des interventions. Dans les milieux défavorisés plus que dans les autres, on ne peut se permettre de ne pas profiter en commun de ce qui est accessible, compte tenu des ressources limitées.

C'est en ce sens que sans vouloir restreindre les responsabilités des établissements et des organismes autres que scolaires, mais par souci d'utiliser au maximum les structures actuelles, le Conseil recommande que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires exercent un rôle de concertation auprès des organismes du milieu qui travaillent au relèvement des personnes défavorisées.

Dans l'esprit du Conseil, il ne s'agit pas ici de confier aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires un rôle de coordination entre les organismes, ce qui supposerait un certain dirigisme ou une appropriation des initiatives. Il s'agit plutôt de faire en sorte que dans chaque région les différents intervenants et les différents groupes puissent se réunir sur une *base permanente* pour bien identifier les problèmes qu'ils rencontrent, faire naître une motivation pour une action commune et enfin, pour assurer la complémentarité des services qu'ils se sont donnés.

Tout en souhaitant voir confier un tel mandat aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires, le Conseil estime que ce mandat ne saurait toutefois s'exercer d'une façon uniforme d'un milieu à un autre. Dans certains milieux, d'autres organismes pourraient le faire

32. Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation à la coopération, un modèle de développement en éducation populaire*, avis au ministre de l'Éducation, janvier 1982.

avec les moyens appropriés. Le Conseil croit comprendre par ailleurs que, dans la majorité des milieux, confier une telle tâche aux services d'éducation des adultes ne poserait pas problème. Nombre de réalisations en ce sens dans diverses régions du Québec en font foi.

Les exigences de la concertation

Diverses conditions sont cependant nécessaires à l'exercice de ce rôle de concertation régionale. Les services d'éducation des adultes des commissions scolaires devront recevoir les ressources nécessaires pour exercer ce rôle. En tout temps, ils devront respecter l'autonomie des organismes, qu'ils aient été formés spontanément, par d'autres organismes ou par leur inititiative. Face à une action à entreprendre, les services exerceront tantôt le rôle de promoteur, tantôt celui de participant dans cette concertation. Les services tiendront enfin à jour une banque de ressources humaines, incluant par exemple les diverses catégories de personnel mis en disponibilité dans les réseaux de l'éducation et des affaires sociales ou encore un centre permanent de référence.

Il convient de dire ici qu'il ne s'agit pas d'accroître le mandat ni d'élargir «l'empire» de la mission éducative par le biais des services d'éducation des adultes des commissions scolaires, mais bien d'assurer la concertation nécessaire chez tous ceux qui travaillent à assurer le relèvement des milieux défavorisés par des actions diversifiées et pertinentes à chaque groupe et à chaque région. De telles actions pourront prendre alors le visage de «l'Opération Dignité» ou encore celui des «Sociétés d'exploitation des ressources du Bas-du-Fleuve» pour ne citer que quelques exemples.

CONCLUSION

Comme nous l'avons constaté, au Québec, les besoins sont immenses. Il y a quantité de quartiers défavorisés et plusieurs régions sous-développées. De nombreux groupes de citoyens se trouvent écrasés par la complexité de leurs difficultés; les ressources des établissements ne réussissent pas à les rejoindre. Or, il importe que ces citoyens puissent se regrouper pour sortir de leur isolement, avoir accès aux services d'éducation et pouvoir ainsi par la suite mieux concerter leurs actions et celles des organismes auxquels ils adhèrent. Ce regroupement et cette concertation ne pourront être possibles sans l'action d'un organisme qui soit mandaté à cet effet. Le Conseil est d'avis qu'on ne saurait en imposer un qui soit le même dans toutes les régions du Québec. Toutefois, il estime que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires soient en mesure, compte tenu des expériences qu'ils ont déjà réalisées, d'assumer ces mandats dans un grand nombre de régions.

En visant une utilisation plus rentable des structures scolaires existantes, le Conseil est conscient des défis posés aux services d'éducation des adultes des commissions scolaires. Ils devront se donner les modes d'approche appropriés pour réaliser le mandat d'animation communautaire dans les milieux défavorisés et auprès de certaines clientèles-cibles. Ils devront aussi exercer un rôle de leadership dans l'établissement d'une concertation des activités d'éducation et de formation auprès des mêmes milieux.

En favorisant le regroupement des personnes défavorisées et en soutenant les démarches des groupes populaires, les services d'éducation des adultes rempliront un aspect de leur mission sociale: «Travailler au relèvement des conditions de vie des masses populaires en permettant à ceux qui en font partie d'accéder à des services éducatifs qui répondent à leurs besoins est un pas vers une meilleure égalisation des chances sociales[33].»

33. Conseil supérieur de l'éducation, *La fonction sociale de l'institution scolaire. Rapport annuel 1980-1981*, tome II, p. 66

Les regroupements des défavorisés et la concertation recommandée constituent le début d'un processus de relèvement qui demeurerait très aléatoire s'il n'était accompagné d'une politique globale de développement. Un plan d'ensemble doit comporter des objectifs définis et des étapes précises de réalisation, avec toutes les ressources financières humaines indispensables à l'accomplissement d'un véritable programme de restauration sociale. C'est dans cette perspective que le Conseil formule les recommandations qui suivent.

RECOMMANDATIONS

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation:

1. L'application sans délai de la politique d'intervention en milieu défavorisé qu'il a rendue officielle en 1980.
2. Que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires puissent exercer un mandat renforcé d'animation communautaire et sociale dans les milieux défavorisés et auprès de certaines clientèles-cibles, dans le but de susciter et de soutenir des regroupements populaires qui soient le résultat d'une volonté commune des personnes et des groupes d'améliorer leurs conditions économiques, éducatives et culturelles.
3. Que ce mandat soit exercé prioritairement auprès des assistés sociaux, des chômeurs et auprès des plus démunis parmi les jeunes adultes, les femmes, les personnes handicapées, les personnes âgées, les personnes analphabètes et les immigrants.
4. Qu'après accord avec les organismes et les groupes concernés, les services d'éducation des adultes des commissions scolaires puissent exercer le mandat d'assurer la concertation régionale nécessaire entre les groupements populaires et les organismes qui oeuvrent à l'amélioration des conditions de vie des personnes défavorisées.
5. Que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires bénéficient des ressources nécessaires pour remplir ces mandats, conformément à leur mission sociale auprès des populations les plus démunies, c'est-à-dire d'un nombre suffisant d'animateurs, de formateurs et de conseillers pédagogiques pour assurer le fonctionnement efficace d'un service d'accueil et de référence et de lieux de services dans les milieux ainsi que des ressources matérielles indispensables à ces démarches pédagogiques particulières.

ANNEXE I

Les consultations

Personnes ou groupes rencontrés cette année par les membres de la Commission de l'éducation des adultes dans le cadre de ce dossier:

Dans la région de *Hull*, des représentants

du Comité régional de l'éducation des adultes de l'Outaouais
de la maison Unies-Vers-Femmes
de la Table ronde des OVEP de l'Outaouais
de l'Académie de gérontologie
et des usagers de services d'éducation des adultes de commissions scolaires et de collèges.

Dans la région de *Montréal*, des représentants

du Comité d'éducation des adultes de la Petite Bourgogne
du service d'éducation des adultes de la C.S. Jérôme-Le-Royer
du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation.

Dans la région de *Trois-Rivières,* des représentants

du service d'éducation des adultes de la C.S.R. des Vieilles-Forges
des comités de citoyens du quartier Hertel et du quartier Adélard-Dugré
du Comité régional de l'AFEAS de la Mauricie
du Centre de santé des femmes de la Mauricie
de la maison de l'Avenue A
et des animateurs communautaires
des formatrices auprès de personnes analphabètes et de personnes handicapées.

Au cours des deux années précédentes, la Commission de l'éducation des adultes a tenu des consultations sur l'éducation populaire et l'animation communautaire dans les régions de Québec, Sherbrooke, Alma, Victoriaville et Saint-Georges-de-Beauce.

ANNEXE II

Répartition des ménages, en novembre 1981, selon la région socio-sanitaire

régions	ménages assistés[1]
Bas-Saint-Laurent, Gaspésie	17 061
Saguenay, Lac-Saint-Jean	17 881
Québec	51 362
Trois-Rivières	25 067
Cantons de l'Est	12 277
Montréal	150 172
Outaouais	16 056
Nord-Ouest	7 717
Côte-Nord, Nouveau-Québec	7 217
Total des ménages assistés	304 810

1. Ministère des Affaires sociales, Bureau de la statistique du Québec, fichier intégré de l'aide sociale, février 1982.

Répartition des chômeurs, en novembre 1981, selon la région économique[2]

régions	chômeurs en 000	taux (%) de chômage	population active 000
Bas-Saint-Laurent, Gaspésie	15	18,1	81
Saguenay, Lac-Saint-Jean	13	11,4	115
Québec	55	11,8	464
Trois-Rivières	23	12,8	182
Cantons de l'Est	12	11,9	98
Montréal	167	9,6	1 743
Outaouais	11	9,4	121
Nord-Ouest	15	22,8	66
Côte-Nord, Nouveau-Québec	9	18,7	50
Total	320	10,9	2 920
Total réel	321	11,3	2 936

La somme des données ne correspond pas au total réel, vu l'arrondissement des nombres

2. Ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, *Le marché du travail*, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, janvier 1982, vol. 3 n° 1.

ANNEXE III

ANALYSE DES FICHES D'ANIMATION COMMUNAUTAIRE ET DE SUPPORT À L'ACTION COMMUNAUTAIRE 1980-1981

Type	Nombre Groupe	Homme	Nombre de membres %	Femme	%	Total
1 Mono-parentaux	20	120	10,3	1 040	89,6	1 160
2 Personnes âgées	40	1 134	37,5	1 889	62,4	3 023
3 Habitation-logement	31	1 077	43,4	1 401	56,5	2 478
4 Cond. féminine	101	79	1,2	6 304	98,7	6 383
5 Comités d'école	61	1 014	37,4	1 694	62,5	2 708
6 Garderies	27	158	24,0	498	75,9	656
7 Famille	10	197	51,8	183	48,1	380
8 Économie travail	26	649	64,3	359	35,6	1 008
9 Action cult. et loisirs	65	395	13,7	2 474	86,2	2 869
10 Handicapés	50	853	47,4	943	52,5	1 796
11 Consommateurs	19	414	44,6	514	55,3	928
12 Comités citoyens et env.	26	1 426	49,1	1 477	50,8	2 903
13 Tables rondes de groupe pop.	29	569	36,6	983	63,3	1 552
14 Agriculteurs	10	312	96,2	12	3,7	324
15 Média communautaires	21	3 707	49,9	3 710	50,0	7 417
16 Bénévoles	17	103	19,7	418	80,2	521
17 Assistés sociaux	6	36	10,9	294	89,0	330
18 Analphabètes	12	114	44,5	142	55,4	256
19 Détenus, ex-dét. et délinquants	2	8	61,5	5	38,4	13
20 Communautés ethniques	3	218	55,1	177	44,8	395
21 Alcooliques	5	131	46,2	152	53,7	283
22 Mouvements religieux	3	6	25,0	18	75,0	24
23 Les jeunes	10	73	22,9	245	77,0	318
24 Santé communautaire	9	104	17,7	481	82,2	585
25 Comités d'éduc. des adultes	24	101	22,3	351	77,6	452
26 Divers	22	369	38,6	586	61,3	955
Total provincial	649	13 367	33,6	26 350	66,3	39 717

MEQ, D.G.E.A., Extracto du système informatique, 3 novembre 1981.

L'évaluation des apprentissages: «ça compte-tu?»

Avis adopté à la 265e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 28 mai 1982

«C'est déjà difficile de réussir maintenant, dans trente tonnes de béton, derrière des vitres scellées et des portes fermées avec des chaînes» (Frédéric Leroux, élève à la polyvalente Saint-Henri, **La Presse**, *11 mai 1982)*

Les slogans que clamaient les élèves au milieu des débrayages qui ont paralysé de nombreuses écoles depuis le mois de février dernier illustrent bien que le système scolaire n'a pas encore réussi à répondre aux attentes et aux besoins de ceux et de celles qui le fréquentent. En plus de crier leur exaspération envers l'environnement physique des polyvalentes en des doléances devenues redondantes, tant leur évidence crève les yeux, les jeunes expriment leur crainte de ne pas réussir.

On dira que l'école s'applique depuis toujours à conduire les jeunes au succès, que cela constitue, de fait, l'objectif de sa mission sociale. La vie scolaire traduit explicitement cette visée éducative dans des pratiques héritées de son passé et dans des expériences originales à peine amorcées. L'observateur de la scène scolaire est le témoin des nombreux tests, examens, récitations et concours qui ponctuent, à un rythme régulier, le cheminement scolaire des jeunes; les bulletins, les **mérites**, les devoirs et les leçons ne sont que quelques-uns des moyens qu'utilise le maître pour faire mousser le goût d'apprendre et informer les jeunes sur l'état de leurs apprentissages. Ces pratiques s'enracinent dans l'histoire de l'école québécoise. Qui ne peut évoquer un bon ou un mauvais souvenir à la vue de ces récompenses destinées aux «bols» (on disait autrefois «les forts en thème»), des retenues et des punitions destinées aux «poches» (de ceux qui étaient «à la queue» comme on disait jadis)? Et que dire de ces instants de vérité que constituaient la remise des bulletins et le retour à la maison? Malgré son allure standardisée et son information mécanographiée, le bulletin distingue encore aujourd'hui les premiers des derniers.

Au vocabulaire connu et traditionnel, s'ajoute aujourd'hui une terminologie évocatrice de dimensions inédites dans la pratique pédagogique des écoles. Le langage exhibe des vocables plus recherchés: on fait de l'évaluation formative et sommative[1], selon des interprétations critériée et normative[2]. Les résultats subissent des opérations statistiques fort complexes, appelées tantôt normalisation, parfois conversion et modération[3].

---

1. Rappelons, sans les remettre en cause, puisque tel n'est pas l'objet de cette étude, les définitions les plus généralement répandues de ces termes.

   L'évaluation formative est le jugement porté sur la performance ou le fonctionnement d'un élève *en cours d'apprentissage;* elle informe l'enseignant et l'élève sur le degré d'atteinte des *objectifs* d'un programme et sur la démarche d'apprentissage. Elle est orientée vers une *aide pédagogique* permettant à l'élève de progresser. *Les décisions qui en découlent* (activités de récupération, aide personnalisée, etc.) aident le pédagogue et l'élève à préciser et à améliorer leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

   Les résultats proviennent le plus souvent de *l'évaluation sommative* laquelle devrait intervenir à la fin d'une série de tâches d'apprentissage. L'évaluation sommative sert à informer l'élève et l'enseignant sur la *maîtrise d'un ensemble d'objectifs.* La décision qui en résulte peut être *d'ordre pédagogique* (des mesures de récupération, par exemple) ou *d'ordre administratif* (des notes qui apparaissent sur le bulletin scolaire, qui font que certains élèves «passent» ou ne «passent pas», par exemple).

2. «L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves. Elle est utilisée tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative». (Politique générale d'évaluation pédagogique, p. 8).

   «L'interprétation normative se fait en situant le résultat d'un élève en regard des autres élèves par rapport aux mêmes objectifs. On l'emploie surtout en évaluation sommative» (Ibid., p. 8).

3. Ces expressions seront expliquées dans la troisième partie de ce document intitulée: «L'art de dire sans dire: le phénomène de la normalisation».

Dans les écoles, certains enseignants ressentent le besoin d'étudier en docimologie ou de rafraîchir leurs notions de taxonomie. Certaines commissions scolaires se dotent d'un personnel spécialisé en mesure et en évaluation qui s'affaire à produire des «batteries» de tests et des instruments critériés apparemment complexes. **Ces pratiques et ces habitudes de la vie scolaire d'hier et d'aujourd'hui traduisent les unes et les autres les nombreuses facettes de ce jugement que porte l'école sur la qualité du rendement de chacun des élèves, qu'on appelle l'évaluation pédagogique.** On saisit encore mal, cependant, les effets qu'elles produisent sur *la qualité de l'éducation donnée aux jeunes.*

Il n'est pas simple de dégager, parmi les nombreux commentaires des témoins de la vie scolaire que la Commission de l'enseignement secondaire a rencontrés[4], des orientations pédagogiques cohérentes, des pratiques homogènes, des expériences capables de justifier la place de l'évaluation pédagogique dans l'ensemble du projet éducatif qu'ils poursuivent. On retrouve plutôt des enseignants qui s'appliquent à donner des cours et à faire passer des examens, les uns parce qu'il le faut bien et que «ça fait partie de la tâche», les autres parce que ça aide les élèves à comprendre; on retrouve tantôt des élèves qui cherchent surtout à «passer», les autres à faire «juste ce qu'il faut», et d'autres qui ne savent pas trop ce qu'il faut faire; on rencontre des directeurs qui poursuivent, avec leurs enseignants, des expériences inédites et originales, et d'autres qui consacrent la plus grande partie de leur temps aux tâches administratives qu'imposent la gestion de l'école et le contrôle de l'évaluation. Il faut écouter et observer avant de pouvoir dégager certaines caractéristiques de l'évaluation dans l'exercice de la vie quotidienne à l'école secondaire. Sans trop généraliser ni réduire les résultats de ses observations à des dimensions caricaturales, le Conseil retient quatre **constatations majeures** qui mettent en lumière les difficultés, les attentes, les voies nouvelles dont lui ont fait part les divers représentants de la communauté scolaire qu'il a visités et consultés.

On a dit que l'évaluation, c'était avant tout une affaire de notes et que ça servait à faire des bulletins, à savoir si les élèves passaient ou s'ils échouaient.

On a dit que l'évaluation servait à ***classifier****, à* ***catégoriser*** *et, ultimement, à* ***éliminer*** *certains élèves. Pour les élèves qui n'éprouvaient pas de difficultés d'apprentissage, l'évaluation ne constituait pas un obstacle; pour ceux qui ne «passaient pas», l'évaluation constituait un jugement dont le verdict pouvait modifier le cours de leur existence.*

On a dit que dans un système scolaire complexe et hétérogène, ***certaines mesures devaient compenser les erreurs qui risquaient de conduire à l'échec un nombre trop important d'élèves; la modération*** *et la* ***conversion*** *des notes tentaient alors de pallier certaines imperfections du mécanisme d'évaluation. Les pratiques liées à la normalisation ont démontré qu'il existait de larges zones d'incompréhension.*

On a dit ***combien le concept de «l'évaluation formative», prôné par la politique ministérielle, posait des problèmes d'application dans la pratique quotidienne****; on a fait part de pratiques diversifiées,* ***témoignant des sens et des contresens*** *de cette forme d'évaluation selon les établissements scolaires et selon leurs orientations pédagogiques diversifiées.*

L'évaluation pédagogique constitue un sujet aussi vaste qu'il est complexe; le Conseil, ne pouvant tout dire, a choisi de loger sa réflexion à l'enseigne **d'une compréhension très pragmatique de l'évaluation des apprentissages dans les écoles secondaires.** Il a posé des questions sur les besoins et sur les attentes que suscitaient les orientations de la **Politique générale d'évaluation pédagogique**[5] du ministère de l'Éducation. Il a voulu aussi savoir comment s'appliquaient, à l'école secondaire, les orientations proposées par le document ministériel. Il s'est aussi mis à l'écoute de ce que disaient les

4. Voir la liste des noms et organismes en Annexe I.

5. Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, Québec, 1981, 23 pages, Code 16-7500.

gens sur l'exercice quotidien d'une fonction pédagogique dont les résultats conduisent certains élèves au succès, d'autres à l'échec.

Ce texte cherche à amorcer et à étayer un débat sur l'évaluation pédagogique; à cette fin, de nombreuses pistes de réflexion en jalonnent le cours, visant à cristalliser, autour de points qui paraissent importants, des réflexions originales et des actions concertées. Des recommandations traceront aussi quelques voies pouvant amortir certaines difficultés de parcours auxquelles il paraît urgent d'apporter des solutions concrètes; ces propositions veulent faire germer et voir épanouir des projets et des pratiques qui garantiront aux jeunes Québécois un cheminement scolaire plus équitable. Une évaluation qui rend justice aux efforts que font les élèves pour apprendre, pour comprendre, pour réussir à l'école secondaire, ça compte!

«Avec la quantité de bulletins qu'il faut produire, on n'aura plus le temps d'enseigner.»

Propos d'entrevue

1. L'évaluation des apprentissages: une importante affaire de notes

Observations

Après le temps que l'on consacre à «passer la matière», une grande partie du temps de classe sert à passer des tests et des examens; comme il faut produire des bulletins et que, pour ce faire, il faut des notes, la norme de ce qui est important ou non, de ce qu'il faut savoir et surtout, de ce qu'il faut retenir, c'est ce qui est susceptible d'être matière d'examen, de devenir une note qui figurera au bulletin scolaire. Dans une école que la Commission de l'enseignement secondaire a visitée, l'importance que l'on accordait à la note s'appliquait même à la présence de l'élève en classe: être là, ça comptait! Selon la conception de *l'évaluation formative* proposée par la Politique générale d'évaluation pédagogique[6], l'enseignant doit vérifier constamment l'état des apprentissages de ses élèves: il le fait, entre autres, au moyen de tests ou de récitations. Certains enseignants ont dit qu'ils investissaient beaucoup de temps et d'énergie dans ces opérations; alors autant s'en servir pour que «ça compte». Une intervention pédagogique visant à aider les élèves devenait alors un objet de notoriété publique en devenant assujettie aux impératifs du bulletin scolaire.

Chez les élèves, une perception similaire de l'évaluation rend compte du prestige dont jouissent les notes. **«Ça compte-tu?»** devient la question qui décide de la somme de travail que l'on investit, du sérieux que l'on attribue à un devoir, à une leçon, à une recherche et à une activité. L'importance que les jeunes accordent à la note scolaire prend tout son relief à la lumière des récentes manifestations qui ont éclaté à l'annonce de l'application des articles 47 et 52 du régime pédagogique de secondaire; ces dispositions visaient à hausser de 50% à 60% la note de passage pour tous les cours suivis au secondaire, et ce, dès septembre prochain. Cet aspect particulier du régime pédagogique a été monté en épingle jusqu'à l'éclatement de débrayages et de diverses manifestations publiques de mécontentement. Pour les élèves, hausser le seuil de la note de passage équivaut à augmenter les risques d'échecs beaucoup plus qu'à les gratifier de la satisfaction de bien maîtriser les apprentissages qui leur sont proposés; ils ont d'ailleurs laissé dans l'ombre d'autres dispositions du régime pédagogique qui visent à améliorer la qualité de l'enseignement et, partant, qui accroîtraient leurs chances de succès. *Changer la note, c'est toucher un facteur auquel les élèves sont extrêmement sensibles.*

Les élèves les plus faibles projettent sur l'image qu'ils entretiennent d'eux-mêmes, le verdict implacable de la note scolaire: «J'ai pas des bonnes notes parce que je suis «poche», «j'suis pas bon». Les plus téméraires, les plus endurcis se défendent contre les notes en les tournant en dérision: «J'ai pas des bonnes notes, mais ça ne veut pas dire que j'suis poche: les notes, ça ne veut pas dire grand-chose».

6. Le Conseil n'énonce aucun jugement sur la valeur des concepts énoncés par la Politique générale d'évaluation pédagogique. L'objet des visites était de recueillir les réactions que suscitait ce document ministériel et d'observer les effets de son application.

Certains parents, de leur côté, émettent des doutes sur l'objectivité même de la note obtenue par les jeunes, surtout lorsque ceux-ci ont été absents de l'école pendant deux ou trois semaines, lors d'une grève, d'un débrayage ou d'un incendie, par exemple, et que cela ne modifie en rien le résultat du bulletin. Ces mêmes parents voient mal le lien qui devrait s'établir entre l'effort fourni par leurs enfants et la note qu'ils obtiennent; ils comprennent encore moins comment leurs jeunes décrochent des notes impressionnantes en réponse à des efforts peu nourris ou malgré des absences répétées de l'école.

Et pourtant, certaines écoles font des efforts considérables pour que la note de passage reflète le plus haut degré possible de certitude que les objectifs d'apprentissage visés ont été réalisés. L'évaluation fait alors partie intégrante du processus d'apprentissage. Dans ces écoles qui ont opté pour une approche pédagogique individualisée de type modulaire, l'élève procède à l'étude de son unité d'apprentissage, lequel a été construit par les enseignants eux-mêmes. Lorsque l'élève considère qu'il a maîtrisé ses apprentissages, il passe un auto-test afin de vérifier sa compréhension et de mesurer son aptitude à se présenter à l'examen de fin de module. S'il réussit ce dernier examen de façon satisfaisante, c'est-à-dire, s'il se situe au-delà du seuil de réussite qu'on a fixé à 80%, il procède à l'étape suivante de son programme; sinon, il reçoit un enseignement correctif et passe un nouvel examen qui révélera s'il a satisfait à la maîtrise des éléments jugés importants pour sa formation. Sachant que l'élève n'a pu recevoir de note à ses examens sans avoir maîtrisé ses apprentissages, l'évaluation finale *sanctionne la réussite* de l'élève et *atteste qu'il a intégré les objectifs* de la formation qui lui ont été proposés.

Réflexion et propositions

L'évaluation pédagogique, ça compte! Mais pour d'autres raisons qu'une note à donner ou à recevoir. L'évaluation fait partie intégrante de l'acte d'apprentissage; or, celui-ci se compose de multiples aspects, ou de phases, qui en font un tout cohérent. L'acte pédagogique s'enracine tout d'abord dans une lucide connaissance et dans une honnête *reconnaissance des besoins éducatifs* des jeunes auxquels il s'adresse. Si l'on définit le besoin comme l'écart existant entre une situation réelle et une situation désirée, l'acte pédagogique consiste alors à combler le fossé qui sépare le niveau de connaissances, d'habiletés, de dynamismes virtuels que possèdent les élèves et le bagage d'acquisitions nouvelles qui permettront aux adolescentes et adolescents de croître, de s'épanouir, de trouver la place qui leur appartient dans la société et dans l'univers. L'évaluation de ces besoins d'ordre éducatif et pédagogique s'avère d'une importance capitale lorsque vient le temps de faire le choix des thèmes et des sujets qui contribueront au développement et à l'intégration des jeunes dans la société et faciliteront leur insertion harmonieuse dans la vie.

Ces visées éducatives seront traduites en objectifs d'apprentissage; lorsqu'elles seront échelonnées dans le temps pour respecter les rythmes et les capacités des jeunes, lorsqu'elles déploieront les contenus d'apprentissage selon des séquences précises, elle tenteront de répondre adéquatement aux besoins et aux attentes des élèves. Le droit des élèves à une éducation de qualité devient significatif lorsque les objectifs d'apprentissage ayant été clairement définis, *l'élève lui-même démontre qu'il maîtrise les apprentissages* qui lui ont été proposés et *que l'école garantit à chacun des élèves le plus haut degré possible d'atteinte de ces objectifs.*

Apprendre, cela dépend pour beaucoup de l'adéquation des objectifs d'apprentissage avec les besoins et les attentes des élèves, avec leurs aptitudes et leurs habitudes de vie. Quel résultat peut viser un apprentissage s'il ne respecte pas les capacités psychologiques ou motrices des jeunes, s'il ignore les exigences de leur développement affectif, moral et intellectuel, s'il fait fi des influences de l'environnement social, culturel et économique des jeunes adolescents? À moins que l'école ne vérifie systématiquement et régulièrement les conditions dans lesquelles se réalisent et se mesurent les apprentissages qu'elle propose, si elle ne remédie aux lacunes qui affectent la qualité de la vie éducative des jeunes, elle voue, tôt ou tard, sa clientèle à l'échec.

Ne serait-il pas souhaitable, par exemple, **que les apprentissages des élèves finissant leurs études de niveau primaire soient systématiquement vérifiés avant d'aborder le prochain niveau d'études, grâce à un ensemble de mesures correctives qui seraient mises en place pour garantir à ces élèves un cheminement scolaire conduisant au succès?** Ne faudrait-il pas aussi songer à implanter de telles mesures, par exemple, dès la fin du premier cycle des études primaires? Il est difficile de concevoir qu'il faille attendre jusqu'en quatrième année du secondaire pour découvrir que certains élèves ne maîtrisent pas des apprentissages fondamentaux et pour commencer à solutionner des problèmes que l'élève a traînés, comme un boulet, durant plusieurs années. À la lumière des résultats scolaires et de ceux des examens du Ministère, il appert que certaines commission scolaires en arrivent à des taux d'échecs si élevés d'année en année que l'on peut se demander si l'on vérifie correctement non seulement un quelconque degré d'atteinte, mais *la maîtrise des apprentissages*, au cours du cheminement de l'élève? **Est-ce que l'on déploie tous les moyens pour parer aux difficultés de parcours et pour remédier aux carences démontrées par les élèves?**

Une chose demeure claire: *les taux d'échecs sont très élevés.* «Quelle que soit la matière enseignée, le nombre d'écoliers qui, à chaque année, ne satisfont pas aux exigences «minimales» des examens ne cesse de s'accroître[7].» Malgré cette affirmation, il demeure peu d'études publiées sur le sujet; les renseignements de base requis pour les fonder sont très difficiles à obtenir: «Des données existent... certainement pour les résultats scolaires du niveau secondaire. Malgré nos efforts répétés, il ne nous fut pas possible de nous les procurer», écrit Jean Gaudreau. «Lorsque, parfois, des compilations sont publiées, elles sont le fruit de résultats individuels déjà «normalisés», les résultats réels n'étant pas connus, sauf d'un petit nombre de personnes[8].»

L'appréciation du succès ou de l'échec de l'élève s'effectue au moyen de la **note de passage.** Le nouveau régime pédagogique du secondaire prescrit que pour tous les cours suivis par l'élève à ce niveau d'études, la note de passage est de 60%. Cette mesure justifie sa pertinence dans la perspective d'un système éducatif résolument tourné vers la recherche de la perfection, dans lequel tous les moyens sont mis en branle pour garantir à l'élève une maîtrise de la majorité des objectifs d'apprentissage qui lui sont proposés. L'une des mesures les plus susceptibles de satisfaire à cette intention est la mise en vigueur de programmes d'études plus précis et mieux adaptés aux besoins des jeunes de la présente décennie. Une vaste opération de révision, d'élaboration et d'implantation de programmes et de guides pédagogiques d'accompagnement est en cours. Les nouveaux programmes d'études, élaborés par le Ministère, ont établi une hiérarchie dans les objectifs d'ordre cognitif poursuivis par chaque matière.

Afin que l'évaluation de ces apprentissages puisse tenir compte des divers niveaux de difficultés des objectifs ainsi que de l'importance relative que revêt un objectif au regard des autres, ne serait-il pas utile que les programmes, ou les guides pédagogiques qui les accompagnent, prescrivent, pour chacun des objectifs obligatoires, le seuil de réussite acceptable? Ainsi, pour les objectifs poursuivis, l'enseignant serait renseigné sur le degré de maîtrise auquel il doit conduire ses élèves; tout élève qui n'aurait pas atteint le seuil prescrit serait alors l'objet de mesures correctives et d'une attention particulière. *La note indiquerait alors quel degré de maîtrise de ses apprentissages l'élève a atteint; elle indiquerait à l'enseignant dans quelle mesure les objectifs qu'il poursuivait ont été assimilés. Ainsi, la note compterait pour garantir aux élèves les conditions les plus favorables de succès.*

Dans cette perspective, les commissions scolaires sont invitées à se doter ***d'une politique locale d'évaluation pédagogique*** *visant à ce qu'une évaluation de type critérié contrôle l'atteinte des seuils exigés*

7. Jean Gaudreau, **De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés**, Montréal, Québec/Amérique, 1980, p. 79.

8. Réginald Grégoire, **La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions**, Québec, Ministère de l'Éducation, service de la recherche, avril 1981, p. 51.

par les objetifs poursuivis à chacune des étapes des programmes d'études. Une telle politique doit aussi prévoir les mesures de récupération qu'ils convient d'offrir aux élèves qui n'ont pas maîtrisé les apprentissages prescrits.

C'est au niveau de l'école que s'opère le véritable enjeu du processus d'apprentissage de l'élève; à travers les succès et les ratés de ses expériences scolaires, *l'élève apprend.* L'enseignant, pour sa part, connaît ses élèves; il dispose de programmes comprenant des objectifs et des contenus notionnels obligatoires, il dispose aussi d'une possibilité d'adapter certains objectifs dans le sens de multiples enrichissements qui répondent aux besoins de ses élèves. L'enseignant sera d'autant plus à l'aise dans sa tâche qu'il se sent habile, compétent et motivé, qu'il est entouré de professionnels qualifiés, qu'il est encouragé par une direction clairvoyante. Devant ceux de ses élèves qui manifestent des signes d'incompréhension et de retard, il est prêt à intervenir rapidement et efficacement. Cette description, que l'on qualifiera d'idyllique en bien des milieux, *appelle des changements de mentalité, exige la disparition de certaines résistances et de préjugés ancrés. Si l'école devenait ce* «premier lieu de *l'enseignement» comme le dit la politique ministérielle,* **on pourrait exiger d'elle qu'elle rende des comptes sur ses orientations, sur sa gestion et sur son rendement devant toute la société; les parents lui sauraient gré de cette transparence et de cette honnêteté.** Le droit des parents à l'information, en plus d'être respecté par le fait que l'école leur expédie le bulletin scolaire, revêtirait un sens plus juste et combien plus éclairant si ce bulletin **démontrait** comment l'école s'acquitte de sa mission éducative envers les jeunes, s'il **informait** sur les moyens qu'elle entend mettre en branle pour aider les élèves qui battent de l'aile, s'il **invitait** les parents à intervenir, selon certaines indications précises et éclairantes qui apporteraient de nouvelles formes de support et qui garantiraient davantage les chances de succès de leurs enfants. Les parents ont le droit de savoir ce que fait l'école pour corriger les difficultés de parcours de leurs jeunes; ils veulent connaître les mesures concrètes que l'école entend mettre en place pour assurer à leurs jeunes les meilleures chances de réussir. C'est pourquoi le Conseil recommande:

- ***Que les commissions scolaires produisent des bulletins scolaires qui rendent compte du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés par les programmes d'enseignement et par les activités offertes aux éléves; que des rapports mensuels renseignent sur les mesures entreprises pour apporter une aide particulière aux élèves qui ont obtenu des résultats insatisfaisants.***

«Hausser la note de passage de 50% à 60% aura l'effet d'éliminer les moins bons; on n'aura plus besoin de les traîner.»

Propos d'entrevue

2. Les voies du succès, du rejet ou de l'échec

Observations

Les élèves de l'école primaire accèdent quasi automatiquement au niveau secondaire; les enseignants du secondaire se plaignent alors de ce que les élèves qu'ils accueillent sont mal préparés, faute de *continuité dans les objectifs d'apprentissage* des programmes d'études, *à défaut d'une pédagogie du diagnostic* qui dépiste les élèves qui accusent de graves difficultés d'apprentissage, faute de *classes de récupération* pour accueillir les élèves qui ne peuvent aborder le passage au niveau secondaire sans courir à l'échec. Les élèves qui entreprennent leurs études de niveau secondaire voient soudainement s'abattre sur eux les exigences des parents qui perçoivent, à ce moment, les incidences de cette étape sur l'avenir de leurs jeunes; il devient alors important de réussir pour aller au Cégep ou pour se trouver un bon emploi et ainsi «réussir dans la vie».

Le premier effet visible de l'évaluation sur le *classement* des élèves est l'utilisation du rang cinquième. Cette répartition des élèves en cinq degrés

remplace, dans certaines écoles, l'utilisation des pourcentages traditionnels. Le rang cinquième ne sert qu'à indiquer *dans quelle portion du groupe-classe* se situent les élèves à la suite d'un examen ou d'un ensemble d'épreuves à l'école. On comprend l'effet produit sur la motivation des jeunes: peu importe *le degré de maîtrise de leurs apprentissages*, l'important c'est de figurer parmi les premiers rangs cinquièmes.

Le *rendement dans les matières théoriques* constitue la norme selon laquelle on catégorise le plus aisément les élèves. Il n'est pas rare de voir les uns s'acheminer vers le secteur professionnel, non parce qu'ils ont des aptitudes pour un métier, mais parce qu'ils éprouvent des difficultés en français, en sciences ou en mathématiques. L'orientation est alors déterminée de façon négative. Le succès de l'élève, du moins l'espoir de le voir poursuivre ses études et obtenir un diplôme de fin d'études, n'est pas pour autant garanti. Car même dans ce secteur, où l'on s'attend à voir primer l'habileté manuelle sur le rendement plus «*théorique*», l'évaluation du rendement dans les matières de base (français, anglais, mathématique...) pèse lourd dans le jugement que porte l'école.

Dans certaines écoles, on établit des catégories d'élèves de façon arbitraire, selon des critères mal ou peu définis. Ainsi, voit-on des jeunes inscrits dans des classes spéciales parce qu'on les considère comme distraits, turbulents ou immatures. À l'école secondaire, ce type de problème se pose particulièrement au niveau du professionnel court: «Le seul facteur homogène chez les élèves du professionnel court, c'est le cheminement scolaire sinueux et perturbé qu'ils ont connu parce qu'ils n'ont pu trouver leur place selon le cheminement considéré comme normal[9].» À ceux de ses élèves qui ne connaissent que des échecs répétés d'année en année, l'école secondaire offre «une voie de sortie plus hâtive du système scolaire[10]». Le système scolaire participe, arbitrairement souvent, à la prolifération des catégories d'élèves mésadaptés.

Le cheminement scolaire de nombreux jeunes est dominé par la *hantise de l'échec;* des observations sur le terrain révèlent que beaucoup d'élèves n'ont pas confiance en la justesse des notes d'examens lesquelles, dans la majorité des cas, sont inférieures à ce qu'ils avaient escompté. Certains disent qu'ils travaillent beaucoup plus fort que leurs condisciples et qu'ils obtiennent de moins bons résultats. D'autres considèrent les examens comme un coup de dés: on pense avoir les bonnes réponses et on échoue; ou, au contraire, on obtient une note satisfaisante alors qu'on pensait avoir tout raté. Le flot annuel d'environ 50 000 élèves qui *quittent l'école* secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme de fin d'études met en cause la qualité de l'évaluation qui est pratiquée dans plusieurs écoles; en recherchant les causes de cette hémorragie, les observateurs découvrent invariablement dans le cheminement scolaire de ces jeunes déserteurs, **une longue suite d'échecs, principalement dans les matières de base.** «L'échec scolaire» disait récemment le Conseil «est indéniablement un embâcle majeur dans le type de processus éducatif auquel sont conviés ces jeunes Québécois[11].» *La fonction sélective et de rejet qu'exerce l'école semble l'emporter, dans l'opinion et dans l'expérience de ces jeunes, sur sa fonction d'aide, de formation et de réussite.*

Et pourtant, certains administrateurs scolaires, particulièrement sensibles au besoin de diversifier les types d'écoles qui accueillent ces élèves qu'ont classifiés et rejetés les écoles plus traditionnelles, ont créé des nouvelles approches éducatives pour donner aux jeunes toutes les chances de réussir. Afin d'assurer le fonctionnement d'élèves à l'intérieur de structures qui répondent adéquatement à leurs besoins et partant, qui assurent leurs chances de succès, certaines commissions scolaires ont établi des écoles à vocation particulière. Ces établissements

9. Conseil supérieur de l'éducation, **L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1979-1980,** «Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court», Québec, 1980, p. 229.

10. **Ibid.,** p. 230.

11. Conseil supérieur de l'éducation, **Vivre à l'école secondaire, un printemps d'espoirs et d'embâcles,** Avis au ministre de l'Éducation, adopté le 7 avril 1982.

assurent un milieu éducatif à des jeunes enclins au vandalisme ou à la violence, à des jeunes qui ont abandonné l'école et qui voudraient obtenir un diplôme de fin d'études secondaires, à des jeunes que leurs «différences» intellectuelles, sociales, affectives ou physiques ont mis à l'écart.

Réflexion et propositions

Les objectifs d'éducation s'incarnent de façon la plus explicite et la plus existentielle ***dans la relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et l'élève***; grâce à diverses approches pédagogiques, aux programmes d'enseignement, à l'expérience humaine et professionnelle, aux instruments didactiques dont dispose l'enseignant, l'action pédagogique peut opérer cette actualisation des objectifs de formation dans l'expérience des jeunes et faire en sorte que chacun accède aux régions convoitées de la connaissance. Sans entrer dans l'analyse de l'interaction qui régit les effets de l'enseignement et de l'évaluation sur la qualité de l'apprentissage, les observations glanées en première partie de cette réflexion incitent le Conseil à s'arrêter à la fonction sélective de l'évaluation.

Le modèle pédagogique dominant dans les écoles secondaires est celui de l'enseignement de masse; on enseigne pour la moyenne des élèves. Lorsqu'il a trente élèves par classe et qu'il rencontre cinq ou six groupes différents, l'enseignant estime qu'il ne dispose pas du temps nécessaire pour faire des interventions individualisées. La préoccupation de «passer toute la matière» fait en sorte qu'on laisse de côté les retardataires. Les élèves transportent donc leur baluchon de problèmes sur la route cahoteuse de l'incompréhension; lorsqu'ils se sont enlisés dans une jungle inextricable de problèmes, on les confie à des spécialistes, lorsqu'il en existe encore.

Trop peu d'élèves bénéficient d'un *enseignement correctif personnalisé*. Les jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage se voient souvent offrir des formules qui aident davantage à obtenir une note satisfaisante plutôt qu'à permettre de bien comprendre. Une pratique consiste à dépister en cours d'année les élèves les plus faibles et de leur faire passer des examens d'un niveau inférieur: les élèves de voie forte passent les épreuves de voie moyenne et ceux de voie moyenne les épreuves de voie allégée. Le Ministère suit la même tendance lorsqu'il pratique une double correction de certains examens: les élèves de cinquième secondaire qui n'ont pas réussi l'examen de mathématique 532 profitent d'une nouvelle correction basée sur les critères du cours de mathématique 522. Parce que les résultats bruts obtenus par les élèves lors de ces épreuves arrivent très tard dans les commissions scolaires, de telles mesures ne réussissent pas à *dépister* et à *corriger* les problèmes d'apprentissage. Les élèves qui échouent ne savent pas pourquoi; ils traîneront leur problèmes dans l'étape suivante, jusqu'à l'échec.

*Dans la mesure où le Ministère administre des examens uniformes, ne doit-il pas en **analyser les résultats dans le but d'informer les organismes scolaires sur les faiblesses qu'il a décelées?***

Dans les écoles où ils ne disposent pas d'orientations pédagogiques clairement définies et partagées, où ils ne sont pas appuyés par les membres de la direction et par les services de professionnels pour identifier et corriger les faiblesses de leur action éducative, les enseignants sont exposés à attendre que les problèmes de leurs élèves deviennent insolubles.

Les cours de récupération de même que l'encadrement pédagogique, intégrés à une méthode d'enseignement et à une technologie de la mesure soucieuses d'amener tous les élèves à la maîtrise de leurs apprentissages, doivent faire l'objet d'une décision collective de la part de tous les partenaires du projet scolaire.

Pour que l'évaluation puisse assurer à l'élève une aide pédagogique immédiate et une information adéquate sur sa maîtrise d'un ensemble d'apprentissages au cours de son cheminement scolaire, chacune des commissions scolaires devrait se doter d'orientations claires et de personnel compétent; les directions d'école devraient aussi assurer à leurs enseignants le support professionnel, une instrumentation adéquate et un leadership qui traduisent des attitudes de compréhension plutôt que de contrôle. Certaines mesures de soutien s'imposent; dans le but de parer au plus urgent, le Conseil recommande:

- ***Que le Ministère, en concertation avec les commissions scolaires, développe des instruments de mesure à fonction formative à l'intention des enseignants, conformément à l'intention qu'il exprime dans sa*** Politique générale d'évaluation pédagogique; ***qu'il se dote, pour ce faire, d'un personnel compétent assez nombreux pour rejoindre dans les plus brefs délais, les enseignants dans toutes les matières, partout au Québec.***

«La conversion, c'est une mesure de justice; mais à quoi sert la justice si tu n'as rien appris?»

Propos d'entrevue

3. L'art de dire sans dire: le phénomène de la normalisation

Observations

Les interlocuteurs rencontrés ont souvent pris à partie le traitement des examens ministériels; en plus du délai très long auquel il faut se soumettre pour avoir le résultat de ces épreuves, on reproche au Ministère de ne pas faire connaître les résultats bruts obtenus par les élèves lors des examens uniformes, de sorte que *ces épreuves ne permettent jamais à l'élève de jauger correctement le niveau de maîtrise des connaissances acquises. Il n'y a donc pas d'enseignement correctif possible.* Pis encore, ces résultats ne rendent pas justice à la *performance réelle* de l'élève puisqu'ils ne lui parviennent qu'après avoir subi le processus de *deux transformations majeures opérées hors de l'école.* Essayons, malgré la complexité du processus de la normalisation, d'en comprendre le mécanisme et d'en expliquer les effets.

La note finale ne correspond pas aux résultats réels obtenus par l'élève **à l'épreuve ministérielle puisque cette note, dite brute, est «convertie».** La conversion de la note brute consiste à ramener à des proportions considérées comme «acceptables» les taux d'échec, soit pour pallier un examen déficient, soit pour corriger à la baisse un taux d'échec scolaire plus élevé que prévu. **La note donnée par l'enseignant à l'école est aussi transformée**; afin de parer à des variables telles les inégalités entre les élèves et la diversité des exigences des enseignants, **les notes** de l'école sont «modérées». L'agent modérateur sera l'examen uniforme du Ministère; aux résultats de cet examen, on compare la performance d'un groupe. Le résultat de cette opération modère à la baisse ou à la hausse les notes obtenues par les élèves à l'école. *La normalisation est le terme utilisé par le milieu pour décrire tout le processus de la fixation de la note finale à partir de la note brute, convertie s'il y a lieu, et de la note obtenue à l'école, modérée s'il y a lieu.*

Les jeunes perçoivent les épreuves de la sanction des études, pourtant déterminantes dans leur cheminement scolaire, comme imprévisibles et insécurisantes. Rappelons que, *pour les fins de la certification, la note finale est établie par l'addition de deux résultats, soit 50% provenant de la note obtenue à l'examen uniforme du Ministère et 50% provenant de la note fournie par l'école.* On peut comprendre que les élèves trouvent les résultats de certification imprévisibles puisque la pondération de la note locale varie effectivement d'une école à l'autre. La note locale de l'élève provenant d'un groupe dont les résultats moyens ont été faibles à l'examen ministériel sera techniquement diminuée avant d'être additionnée à la note qu'il a obtenue à l'examen uniforme. Réciproquement, la note locale d'un élève provenant d'un groupe dont les résultats moyens ont été forts à l'examen du Ministère sera techniquement augmentée avant d'être additionnée à la note qu'il a obtenue à l'examen uniforme du Ministère.

Cette opération prend figure de contrôle social puisque la note qui en découle, figurant au relevé officiel de l'élève, sera prise en considération au moment de l'admission au collège, particulièrement dans certaines options contingentées; le certificat est aussi requis pour accéder à de nombreux secteurs du marché du travail. En période de rareté d'em-

plois, les notes font souvent la différence entre les «meilleurs» et les «moins bons». Ainsi, les élèves font déjà l'expérience d'une évaluation qui modifie le cours de leur vie.

Étant donné la place qu'occupe l'évaluation dans l'avenir des élèves, n'est-il pas important que le jugement soit pris le plus près possible d'eux et qu'il tienne davantage compte de l'état réel de leurs apprentissages?

A quoi sert un diplôme d'études s'il ne certifie qu'un bagage de connaissances, d'apprentissages, d'aptitudes a été acquis et maîtrisé par un élève et s'il ne rend compte de toute l'étendue de ses capacités? Il ne suffit pas qu'un jeune ait été exposé à certains apprentissages, encore moins qu'il soit promu sans qu'il sache ni comment, ni pourquoi. ***Le droit à une éducation de qualité et à une évaluation équitable passe par la vérification systématique de l'impact des visées éducatives de l'école sur l'expérience existentielle de chacun et de chacune.***

La vaste opération, dite de «normalisation», s'effectue sans que les enseignants, les directions d'école et de commissions scolaires, les élèves et les parents n'en comprennent toute l'ampleur et toutes les conséquences. De nombreux interlocuteurs, directeurs d'école compris, ont avoué ne pas connaître les rouages de ce complexe mécanisme et partant, avouent ne pouvoir assurer aux élèves les correctifs qui s'avèrent nécessaires lorsque les résultats mènent à l'échec. Cette ignorance provoque des pratiques bizarroïdes; dans une école, par exemple, la direction a prescrit aux enseignants d'être parcimonieux dans la distribution des notes à leurs élèves afin que ceux-ci ne soient pas défavorisés dans le grand brassage des notes au niveau national.

Ailleurs, les élèves interprètent le processus d'évaluation comme une vaste fumisterie puisque la modération les incite à viser de piètres résultats pour que leurs notes soient mécaniquement haussées. Les enseignants, quant à eux, découvrent rapidement que, d'une année à l'autre, le taux d'échec après normalisation demeure presque constant et qu'il ne sert à rien, par conséquent, de s'efforcer à améliorer le rendement des élèves en perfectionnant la qualité de leur enseignement. Les parents, pour leur part, ne bénéficient d'aucun renseignement sur le processus de détermination des notes finales de leurs enfants; tout se passe à leur insu.

Réflexion et propositions

Quiconque parle d'évaluation en éducation pense d'abord à *l'évaluation des apprentissages*. Sans oublier que l'évaluation accompagne toutes les phases d'un acte pédagogique cohérent, c'est lorsqu'elle s'exprime sous forme de tests, d'examens, de récitations, de contrôles, que l'évaluation revêt sa forme la plus familière. Les élèves subissent, au cours de leur cheminement scolaire, une bonne dose de contrôles de toutes espèces; une proportion de plus en plus grande des résultats apparaissant sur le relevé de notes proviennent de l'évaluation faite par l'école.

Malgré le fait que le nombre d'examens uniformes du Ministère ait diminué depuis quelques années, ces épreuves occupent encore une place importante dans l'expérience scolaire des élèves, notamment à la fin de leur cours secondaire. Chaque année, le Ministère établit la liste des cours pour lesquels il prépare des examens uniformes. De plus de 400 épreuves préparées pour la session de juin il y a quelques années, la liste des examens uniformes s'établissait à 171 en juin 1981. Les opérations reliées à l'élaboration des examens uniformes requièrent encore la collaboration d'un demi millier d'enseignants, sans compter une cohorte de spécialistes et de professionnels. La pratique des examens uniformes ne soulève pas un enthousiasme généralisé et ne rallie pas les faveurs de tous ceux que le Conseil a rencontrés; une foule de questions sont posées auxquelles il faut trouver des réponses satisfaisantes.

Les examens uniformes sont-ils ***l'unique moyen****, ou encore un* ***moyen privilégié****, pour exercer un contrôle sur la qualité des apprentissages réalisés à l'école et pour sanctionner les études de niveau secondaire?*

Quelle utilisation le Ministère fait-il ***de son droit de préparer des examens uniformes pour toutes les matières enseignées au secteur général en quatrième et en cinquième années*** *du secondaire?*

*Si le Ministère partageait avec les organismes scolaires le soin de préparer des épreuves en vue de la sanction des études, **quels moyens de concertation seraient les plus efficaces,** et **les plus justes** à l'endroit de chacun des partenaires?*

De quelles ressources** les responsables de l'évaluation devraient-ils disposer **pour assurer l'élaboration d'examens de qualité?

***A quelles conditions** les CEGEP, les employeurs, les parents et les élèves **accorderaient-ils leur confiance et leur crédibilité** envers des cheminements scolaires qui feraient l'objet d'une sanction à contrôle partagé?*

*Quelle utilisation le Ministère fait-il de son **privilège de vérifier les apprentissages dans les autres matières, dans toutes les classes** de niveau secondaire, **dans le secteur d'enseignement** général autant que dans **le secteur d'enseignement professionnel?***

Le Ministère produit, de temps en temps, des tests standardisés qu'il met à la disposition du milieu scolaire. La production de ces épreuves exige une multitude d'opérations qui requièrent parfois des mois, voire des années de travail. Il est reconnu, parmi les spécialistes en la matière, qu'à partir d'une centaine d'items rédigés, à peine la moitié démontreront les qualités requises pour un test final. Malgré tant de rigueur, le test contiendra inévitablement des erreurs appelés «erreurs de mesure qualifiables».

Le Ministère produit aussi des examens visant à mesurer les apprentissages maîtrisés par les élèves de 4e et 5e secondaires, en vue de la sanction de leurs études. Ces épreuves ne sont pas, et ne peuvent pas être standardisées. Il est évident qu'une mesure de conversion, visant à tenir compte de l'erreur de mesure et des items défectueux ou rejetés dans un instrument non standardisé, doive venir *rendre justice aux élèves* qui se soumettent à ces épreuves.

On s'attendrait à ce que chacune des épreuves soit analysée pour déceler les erreurs de mesure, pour rendre compte des items défectueux qui sont susceptibles de causer des échecs; alors seulement pourrait-on appliquer un facteur de conversion adéquat. Au lieu de cela, le Ministère produit des analyses d'items pour chacun des examens **environ six (6) mois après avoir opéré la conversion des notes. De plus, les analyses produites ne renseignent aucunement les intéressés sur le taux d'erreur de mesure, ni sur la fidélité de l'épreuve.** Les résultats ainsi convertis servent de base pour l'opération suivante, c'est-à-dire, la modération. Il devient alors évident que les arguments de justice et d'équité résistent mal à cette transformation abusive des notes des élèves. **La note qui découle de ces opérations ne constitue, ni pour l'élève, ni pour l'école, une source d'information fiable quant au résultat atteint dans leur rendement respectif.** Même si le Ministère écrit «que les résultats des examens du Ministère ne sont convertis que de façon exceptionnelle[12]», on peut se demander comment il peut justifier un usage quasi constant de cette mesure depuis la création du ministère de l'Éducation[13]. Y aurait-il des impératifs autres que pédagogiques?

Le milieu scolaire entretient aujourd'hui une certaine méfiance envers le système de traitement des données relatives aux examens de fin d'études secondaires. Plus le processus d'évaluation s'éloigne de l'école, plus les divers membres de la communauté scolaire nourrissent des questions sur *la valeur* et sur *la légitimité* du système de transformation des résultats. Une plus grande ouverture du Ministère au milieu s'impose afin de créer un climat de confiance réciproque, nécessaire au bon fonctionnement du système et au bien de l'élève lui-même. ***Le Ministère gagnerait à faire preuve de transparence; il aurait donc tout avantage à faire connaître le but de la modération des notes et les objectifs d'équité sur lesquels il se fonde.***

De plus, les parents, les employeurs et les citoyens qui ont confié à l'école une partie de leur projet de devenir collectif, sont en droit d'exiger que le diplôme obtenu en fin d'études secondaires arbore partout, et pour tous, les mêmes critères de qualité. **Dans cette perspective, il n'est pas justifia-**

12. Ministère de l'Éducation, **Politique générale d'évaluation pédagogique,** p. 21.

13. Voir Annexe II.

ble que les taux d'échec des élèves soient systématiquement et depuis fort longtemps colmatés par des mesures artificielles qui attentent, à l'usage, à la crédibilité du système d'éducation et à la qualité de la formation prodiguée aux jeunes Québécois.

Le Conseil recommande:

- **Que la conversion ne soit utilisée que pour l'évaluation sommative et qu'elle ne contribue qu'à contrecarrer les faiblesses inhérentes à tout instrument, soit les items défectueux et l'erreur de mesure, et que cette conversion ne soit effectuée qu'à la suite de la parution des analyses d'items et des statistiques sommaires.**
- **Que le pourcentage d'échecs constaté à la suite des examens uniformes qui subsistent dans chaque matière soit rendu accessible à chaque commission scolaire et à chaque école; que les parents soient informés sur les résultats bruts obtenus par leur(s) enfant(s) à la suite de ces épreuves.**
- **Que le Ministère publie des listes comprenant la note brute, la note modérée et la note finale obtenues par les élèves de chaque école, tant privée que publique et de chaque commission scolaire, à la suite de tous les examens uniformes qu'il dispense encore. Ces listes devraient être transmises aux autorités scolaires concernées.**
- **Que les commissions scolaires puissent obtenir tous les renseignements relatifs aux taux de réussite et aux taux d'échecs de chacun de leurs groupes d'élèves pour chaque examen uniforme.**
- **Que le Ministère produise et diffuse, à l'intention des élèves, des parents, des enseignants, et des administrateurs scolaires, des documents expliquant et justifiant le processus de modération des notes des élèves à la suite des examens uniformes.**
- **Que les commissions scolaires et les écoles considèrent l'évaluation pédagogique comme une priorité; qu'elles utilisent les journées pédagogiques comme des temps de choix pour perfectionner le personnel au regard des exigences de l'évaluation pédagogique.**

*«On a trouvé la **Politique générale d'évaluation pédagogique** ce matin, dans notre casier, parce que vous veniez dans notre école.»*

Propos d'entrevue

4. Les sens et les contresens de l'évaluation des apprentissages

Observations

Les quelques écoles que la Commission de l'enseignement secondaire a visitées n'ont pas montré un degré égal de cohérence dans leurs visées éducatives, moins encore dans leur perception du rôle que joue l'évaluation des apprentissages. À l'intérieur d'une même école, il arrive que les divers partenaires ne partagent pas tous les mêmes conceptions pédagogiques; l'orientation que prend l'évaluation varie au fil des sens et des contresens de la pratique quotidienne.

En théorie, la plupart des enseignants accordent une place importante à l'évaluation des apprentissages. Cela ne les empêche pas de juger les tâches reliées à l'évaluation comme un véritable problème lorsqu'il s'agit d'aborder **la pratique** même de l'évaluation. Certains enseignants font de l'enseignement correctif pendant que d'autres s'en dispensent; les uns attribuent beaucoup d'importance aux notes, les autres distribuent aveuglément des notes selon leur bon plaisir; les uns favorisent inconditionnellement les examens dits «objectifs», les autres

ne jurent que par les examens qui appellent des développements plus subjectifs. L'effet sur les élèves apparaît dans ces témoignages recueillis au cours des visites.

Les élèves disent que l'essentiel c'est de se souvenir et non de comprendre, que réussir c'est une affaire de chance, que l'important c'est de «tomber» sur un bon enseignant, d'être favorisé par une «bonne» question, ou simplement, d'avoir été particulièrement «en forme», cette journée-là. Les jeunes se sentent à la merci d'un système qui ne leur rend pas justice; la sanction de tout ce processus, c'est l'examen, souvent, à leur avis, piégé: «Qu'on écrive n'importe quoi à l'examen, on n'est jamais sûr du résultat», dit un élève. Ces jeunes sont loin d'ignorer que le résultat obtenu traduit souvent fort mal l'effort qu'ils ont consenti.

Des élèves se plaignent d'avoir à subir des examens démesurément longs, d'être victimes d'examens-contrôles donnés à l'improviste, de n'être évalués qu'au moyen d'examens objectifs où le hasard, selon eux, détermine le résultat au détriment du savoir. Certains ont fait part d'expériences qu'ils considérent injustes; parmi toutes les notes obtenues par les élèves dans une matière donnée, les enseignants consignent au bulletin la note la plus faible afin de faire mousser la motivation et la compétition. Ou encore le cas de ces travaux de recherche supposément faits en groupe, qui sont finalement l'oeuvre d'un seul élève, mais pour lesquels une note est attribuée uniformément à tous.

Si l'on rencontre le cas de plus en plus fréquent d'enseignants qui retournent à l'université pour se spécialiser en mesure et en évaluation, *la majorité d'entre eux appliquent encore les notions acquises au cours de leur formation déjà lointaine.* Ces enseignants se sentent mal à l'aise devant la terminologie et les exigences grandissantes qu'impose le Ministère par sa politique d'évaluation pédagogique; un grand nombre d'enseignants s'en remettraient volontiers à des spécialistes pour confectionner des instruments de mesure. Dans la majorité des écoles du Québec, les enseignants mesurent les apprentissages de leurs élèves, déterminent le niveau d'atteinte des objectifs de formation, interprètent les résultats et posent un jugement sur le rendement scolaire des jeunes à l'aide d'outils bâtis à la hâte et de façon intuitive, corrigés de façon subjective. Peu d'enseignants ont exprimé quelque enthousiasme envers l'évaluation pédagogique, car ils voient en celle-ci une mesure de contrôle de la qualité de leur enseignement. Dans cette perspective, ils se méfient de toute initiative de la part de la direction visant à développer, dans leur milieu, des idées et des pratiques nouvelles au regard de l'évaluation.

Les enseignants se plaignent d'être souvent les victimes des actions mal coordonnées de nombreux intervenants; ceux-ci leur font parvenir des outils dans le but de les informer et de les soutenir dans leur pratique pédagogique. Ces interventions, loin de servir les intérêts qu'elles recherchent, constituent autant de stériles dialogues de sourds. Les changements proposés se font sans la participation active des principaux acteurs; on s'étonne peu alors de voir les enseignants nourrir du scepticisme envers des politiques qu'ils perçoivent comme des contraintes supplémentaires et comme un contrôle de leur travail.

Dans une école que la Commission a visitée, les enseignants ignoraient que leur commission scolaire avait élaboré, après avoir «amplement consulté», une politique locale d'évaluation pédagogique. Ailleurs, des enseignants disaient ignorer l'existence d'instruments didactiques créés à leur intention par les spécialistes locaux en mesure et en évaluation. Quant aux orientations ministérielles contenues dans la **Politique générale d'évaluation pédagogique**, les enseignants n'ont pas manqué de souligner qu'ils n'avaient été saisis de l'ouvrage que le jour même de la visite de la Commission.

Les enseignants ont maintes fois avoué qu'ils travaillaient seuls; cette prédilection pour l'individualisme risque de diminuer l'enrichissement et la motivation que suscitent le goût et l'habitude de partager les recherches, les problèmes et les expériences. La Commission a rencontré peu d'enseignants qui avaient bénéficié de sessions de perfectionnement en mesure et en évaluation; les journées pédagogiques portent rarement sur le sujet.

Et pourtant, dans certaines écoles où l'évaluation pédagogique était prise particulièrement au sérieux, on a retrouvé des équipes d'enseignants qui travaillaient en étroite collaboration; ces maîtres pouvaient alors élaborer des instruments de mesure à interprétation critériée. Ils étaient souvent appuyés dans leurs démarches par les compétences de personnes spécialisées en mesure et en évaluation. La direction de l'école assurait à ces équipes les ressources matérielles (temps dans l'organisation des journées pédagogiques, locaux, budgets pour l'achat de volumes et de certains instruments) et les ressources professionnelles (personnel qualifié d'université et de centres de formation). La direction offrait le support moral et une information de grande qualité au sujet de ce qui venait des divers niveaux d'intervenants (Ministère, commissions scolaires régionale et locale, conseil des commissaires, comité d'école, parents...) sans oublier celle qu'elle véhiculait à l'extérieur sur les réalisations de l'école. Cette étroite concertation, entre les enseignants et tous les partenaires du projet scolaire, favorisait l'homogénéité des visées poursuivies par le projet pédagogique de cet établissement. *Les conditions les plus favorables se trouvaient alors réunies pour que l'évaluation soit reconnue et traitée à sa juste valeur dans l'acte pédagogique des enseignants.*

Dans certaines écoles visitées, une politique locale d'évaluation pédagogique avait déjà infléchi la trajectoire d'un projet pédagogique précis et cohérent. Qu'il s'agisse d'un projet d'enseignement modulaire individuel ou d'enseignement plus traditionnel, l'importance attribuée à la fonction évaluative s'inscrivait dans le dynamisme du projet éducatif de l'établissement et dans les efforts concertés de ses partenaires. Dans certains cas, le directeur de l'école jouait un rôle de premier plan dans la définition et dans la réalisation du projet pédagogique; l'évaluation revêtait alors de l'importance par la place qu'on lui attribuait dans la pratique et dans la vie des enseignants, par le soin avec lequel on choisissait ou l'on fabriquait les divers instruments d'évaluation pédagogique.

Réflexion et propositions

La politique ministérielle écrit que l'évaluation «est un processus visant à juger de la situation de l'élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur[14]». Cette vision de l'évaluation se situe résolument en faveur de l'élève et de son développement; elle appelle une forme d'intervention immédiate du pédagogue auprès du jeune afin de l'informer de façon juste sur le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage qui lui ont été proposés. Cette vision de l'évaluation appelle en même temps une forme d'intervention pédagogique qui renseigne l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. *Parler d'évaluation formative, c'est évoquer un processus d'intervention pédagogique régulier, assidu, attentif aux besoins des jeunes, qui provoque des correctifs.*

Cette attitude éducative, ne constitue pas un gadget pédagogique inédit; c'est une pratique inhérente à l'action éducative. Au niveau de l'acte pédagogique, cette notion s'incarne dans le double rôle que joue l'enseignant dans sa relation éducative avec l'enfant; à titre de pédagogue (étymologie: *il conduit les enfants*), il s'intéresse au progrès de chacun des élèves, il s'assure du niveau de maîtrise des objectifs visés, il corrige les erreurs de parcours, il assure les chances de réussir. À titre d'évaluateur, il intervient dans la section la plus équitable possible de ce que tous les élèves ont maîtrisé au regard de la somme des apprentissages qui leur étaient proposés, pour en juger la valeur (d'où l'étymologie *a-valuer*, c'est-à-dire, *conférer de la valeur à...*). L'enseignant joue un rôle déterminant au regard du sens que prend l'évaluation pédagogique dans les exercices quotidiens de la classe. C'est à travers la place que lui attribue la **Politique générale d'évaluation pédagogique** que le Conseil examine quelques orientations que dessine le document ministériel.

D'entrée de jeu, le lecteur note combien le document est tourné avant tout vers le milieu scolaire

14. Ministère de l'Éducation, **Politique générale d'évaluation pédagogique**, p. 7.

et ceux qui y oeuvrent: commissions scolaires, écoles, agents d'éducation, élèves. Quatre des six buts énoncés dès l'introduction visent directement ces institutions, ces personnes. Un des problèmes majeurs au regard de l'évaluation étant l'insuffisance de la formation des enseignants, il est heureux de voir écrit, que: «On attend du Ministère qu'il soutienne davantage les commissions scolaires en offrant des outils d'évaluation bien conçus et en contribuant à la formation du personnel en évaluation pédagogique[15].»

Le document ne manque pas de traiter des lacunes de la formation des enseignants en mesure et en évaluation. Le Ministère propose alors un certain nombre de services, parmi lesquels il convient de signaler la publication des fascicules du guide docimologique, la mise à jour de documents audiovisuels, la tenue à jour d'un fichier de documentation. Il faut espérer que ces mesures inciteront les enseignants à poursuivre leur formation à titre d'autodidactes.

Deux autres mesures prévoient des services de formation par les instances régionales et la production de spécimens d'examens à l'intention des enseignants. On peut se demander s'il est réaliste de croire qu'une personne engagée par la direction régionale devant cumuler, à cause des restrictions budgétaires, un nombre grandissant de dossiers de tous ordres, puisse modifier efficacement *les attitudes et les pratiques* ancrées depuis longtemps chez les enseignants? Ceux-ci ignorent parfois la présence même de ces spécialistes régionaux. La volonté du Ministère de produire des exemples d'examens constitue, en soi, un objectif louable. Cependant, la distribution de quelques documents, même lorsqu'elle est soutenue par une présentation de la part d'un agent de formation, lequel devra se limiter à rencontrer des «multiplicateurs», ne parviendra pas à transformer l'évaluation telle qu'elle se pratique dans la salle de classe.

L'évaluation formative, telle que définie par le Ministère, demeure soumise à des programmes comportant des objectifs clairement identifiés. On prétend souvent que lorsqu'ils seront munis d'objectifs précis, les enseignants pourront s'adonner à la rédaction d'items congruents. Cette assomption, en soi pleine de logique, pèche par défaut. Il est vrai qu'en présence d'objectifs vagues, tout item rédigé pour mesurer un de ces objectifs peut être justifiable; on a déjà entendu parler, au Ministère, du «miracle des examens sans programmes». Ce procédé ne se justifie plus au regard d'objectifs précis et détaillés. La rédaction d'items à la fois congruents et respectueux des qualités requises n'est déjà pas chose facile pour ceux qui ont bénéficié d'une formation adéquate en évaluation pédagogique. Comment peut-on espérer que la majorité, sinon tous les enseignants pourront *facilement* appliquer les règles de la docimologie afin de produire des épreuves *précises et équitables*?

Le Ministère amorce à peine l'implantation des nouveaux programmes; paradoxalement, les organismes scolaires se départissent de leurs conseillers pédagogiques et de leurs professionnels non enseignants sous la pression des restrictions financières. Les témoignages entendus dans les milieux indiquent que malgré des calendriers bien définis, l'assimilation des contenus de tous ces ouvrages, le perfectionnement des maîtres qui se porte garant de leur transmission, l'information à tous les niveaux de la communauté scolaire, ne sont pas à point. La réforme ne peut être considérée comme étant achevée sans le temps requis, sans les moyens nécessaires à l'application de toutes les dimensions qui ont été prévues; car, en plus des programmes, le Ministère doit veiller à l'implantation correcte de sa politique générale d'évaluation pédagogique et de tous les instruments qui l'accommpagnent; il doit aussi donner le temps au nouveau régime pédagogique, dont certaines dispositions ne seront pas appliquées avant 1986, de porter ses fruits. Ces réformes ne peuvent être imposées simultanément auprès des mêmes personnes sans nuire à la qualité de l'information, à la qualité de l'enseignement, et sans risquer de rendre le cheminement scolaire des élèves encore plus périlleux. Les enseignants ont maintes fois répété qu'ils n'avaient pas le sentiment d'être bien préparés pour assumer les tâches que prescrivent les dispositions des nouveaux program-

15. **Ibid.**, p. 3.

mes, du nouveau régime pédagogique, des nouvelles politiques, générale et locale, d'évaluation pédagogique. Or, le succès de l'élève est étroitement associé à la qualité de l'action éducative des maîtres. **Il s'avère donc important que les enseignants bénéficient de temps et de moyens pour entreprendre sereinement, et avec compétence, une réforme dont ils détiennent, pour une grande part, la clef du succès.**

Le rythme de la vie scolaire laisse peu de temps aux enseignants pour se perfectionner. Parmi la vingtaine de journées pédagogiques prévues au calendrier scolaire, un bon nombre est monopolisé par l'école pour régler des problèmes de fonctionnement. Ce qui reste est distribué entre les urgences que créent l'implantation des nouveaux programmes, l'accueil des élèves, les rencontres des parents, sans oublier les journées perdues à cause des tempêtes de neige, des pannes d'électricité, des grèves qui sont récupérées à même ces journées[16]. On ne peut assez souligner combien il importe de consacrer le temps prévu, déjà trop rare, à de véritables activités de ressourcement professionnel à l'intention des enseignants; les journées pédagogiques constituent un lieu idéal de réflexion, d'étude, d'échanges, de travail dans les domaines éducatifs que l'équipe scolaire a choisis comme priorité.

Est-ce que l'évaluation des apprentissages figure au rang de ces préoccupations importantes?

On s'attendait, au moment même où le Ministère proposait une nouvelle politique d'évaluation pédagogique, à ce que l'importance de la fonction des conseillers pédagogiques en mesure et en évaluation soit réaffirmée. Dans les faits, ces professionnels déjà peu nombreux, tombent un à un sous le couperet des restrictions financières. Les commissions scolaires, déjà aux prises avec les problèmes de la mise en disponibilité des enseignants, ont peine à promouvoir des orientations nouvelles; certains directeurs ont fait part de leurs réserves au regard de la politique ministérielle; ils y voient des mesures supplémentaires de contrôle étatique, ils craignent les contraintes budgétaires accrues et redoutent les nouvelles structures administratives et pédagogiques dont le milieu semble saturé.

Le Conseil recommande:

- **Que le Ministère assure l'implantation des programmes d'études et des guides pédagogiques qui les accompagnent par des «équipes volantes[17]» de spécialistes et par des stages de perfectionnement en mesure et en évaluation à l'intention des enseignants, des conseillers pédagogiques et des autres personnes qui jouent un rôle dans le processus d'évaluation des élèves; qu'une instrumentation adéquate et un personnel suffisant soient rendus disponibles pour assurer un perfectionnement de qualité,**
- **Que chaque équipe-école évalue ses besoins de perfectionnement au regard des objectifs de la politique locale d'évaluation pédagogique; que le Ministère produise et diffuse, à cet effet, les guides et les instruments nécessaires.**
- **Que les commissions scolaires et les écoles considèrent l'évaluation pédagogique comme une priorité; qu'ils utilisent les journées pédagogiques comme des temps de choix pour perfectionner le personnel au regard des exigences de l'évaluation pédagogique.**

16. L'article 23 du régime pédagogique du secondaire stipule que le calendrier scolaire des élèves comporte «un maximum de 200 jours, dont au moins 180, à raison de cinq jours complets par semaine, doivent être consacrés aux activités d'enseignement, des services personnels aux élèves et de services complémentaires aux élèves».

17. Le Conseil désigne ainsi des équipes itinérantes de professionnels faisant déjà partie des effectifs du M.E.Q.; ces équipes répondraient aux besoins de formation et de perfectionnement en évaluation pédagogique auprès des organismes scolaires qui en feraient la demande.

CONCLUSION

L'évaluation des apprentissages constitue le jugement le plus sérieux que l'école secondaire puisse porter sur la vie pédagogique et sur la destinée des adolescentes et des adolescents qui lui sont confiés. C'est elle qui devrait déceler les faiblesses et encourager les efforts; c'est elle encore qui devrait inciter le maître et l'élève à reprendre ce qui n'est pas appris, à poursuivre obstinément les apprentissages jusqu'à ce qu'ils deviennent des acquisitions de vie. L'évaluation devrait permettre aux jeunes de connaître l'état de leurs apprentissages, de mesurer l'ampleur du chemin parcouru; elle devrait les inviter à franchir les frontières de l'inconnu. C'est elle qui devrait assurer aux jeunes la reconnaissance équitable de leur cheminement scolaire; le diplôme de fin d'études secondaires constituerait alors la preuve que les connaissances et les habiletés qu'ils ont acquises les rendent aptes à bâtir leur vie et à tendre vers l'avenir.

L'évaluation des apprentissages n'offre rien d'un rêve bucolique; le jardin des écoles québécoises est envahi de pratiques disparates et d'orientations divergentes. Cette réflexion a tenté d'illustrer les besoins les plus pressants et de proposer des solutions simples et efficaces. Mais au-delà de toute nouvelle politique, plus que tout instrument de travail, plus que l'influx de ressources humaines ou matérielles, l'évaluation appelle, *sans modération* dans l'audace, *une conversion* des mentalités et des habitudes renouvelées.

L'évaluation n'est pas une simple affaire de notes, c'est un appel au dépassement; elle ne sert pas à honorer les plus forts et à rejeter les plus faibles; elle fait justice, elle supporte, elle encourage. Elle ne surgit pas au hasard des pratiques improvisées; elle s'enracine dans la compétence et dans la sincérité. L'évaluation pédagogique ne peut émerger dans sa pleine signification sans un *renouvellement des attitudes*, sans que la communauté tout entière ne mette le cap sur *des pratiques inédites*. Elle doit pouvoir compter de façon particulière sur la compétence des enseignantes et des enseignants, sur le leadership enthousiaste des membres de la direction, sur la compréhension des administrateurs, sur la créativité des concepteurs de matériel didactique, sur la collaboration des parents et sur l'amélioration de certaines dispositions des conventions collectives[18].

Il reste encore beaucoup à dire au sujet de l'évaluation des apprentissages; c'est un terrain immense dans lequel la présente réflexion n'aura voulu tracer qu'un sillon. D'autres champs attendent d'être explorés: l'évaluation des apprentissages des élèves aux autres niveaux d'études, l'évaluation des programmes d'études, des méthodes d'enseignement, pour n'en rappeler que les plus importants. Cette réflexion et ces propositions veulent susciter beaucoup de discussions, d'échanges, de pratiques scolaires cohérentes et renouvelées. Tout n'a pas été dit, il fallait parer à l'essentiel: l'élève avant toutes choses. Le reste est encore à dire. Le Conseil entend y revenir au cours de la prochaine année.

Recommandations

Considérant les difficultés qu'occasionne, en période de gestion de la décroissance, toute demande additionnelle de ressources humaines ou financières, le Conseil est d'avis que des aménagements substantiels et originaux peuvent être réalisés ***à même les personnels et les budgets déjà existants.***

Néanmoins, considérant que toute chaîne n'est pas plus forte que le plus faible de ses maillons, le Conseil rappelle les lacunes qui affligent le processus d'évaluation des apprentissages et qui causent un grave préjudice à la qualité de l'action éducative prodiguée par l'école secondaire. ***L'évaluation doit être considérée, par tous les intervenants, comme une priorité.*** *À ce titre, certaines actions doivent soutenir les changements annoncés et déjà amorcés depuis la parution de* ***L'école québécoise,*** *depuis l'implantation des nouveaux programmes d'études, depuis la publication de la* ***Politique générale d'évaluation pédagogique;*** *les recommanda-*

18. Voir Conseil supérieur de l'éducation, **Pour une amélioration des ententes collectives,** Avis au ministre de l'Éducation, février 1982.

tions s'inscrivent dans la ***volonté de renouvellement pédagogique*** *déjà amorcée et pour laquelle il faut maintenir le cap jusqu'au port. L'école secondaire doit être soutenue dans les efforts qu'elle déploie pour discerner l'essentiel, en n'oubliant pas que pour ce faire, il faut consentir à se fixer des priorités, à établir des échéanciers réalisables, à faire preuve d'audace et de créativité, à rallier les dynamismes des principaux intervenants, et à payer le prix des mesures que l'on croit indispensables pour que les jeunes bénéficient d'une éducation de qualité et d'un cheminement scolaire équitable.*

C'est pourquoi, le Conseil recommande au Ministère

- Que le Ministère, en concertation avec les commissions scolaires, développe des instruments de mesure à fonction formative à l'intention des enseignants, conformément à l'intention qu'il exprime dans sa **Politique générale d'évaluation pédagogique;** qu'il se dote, pour ce faire, d'un personnel compétent assez nombreux pour rejoindre, dans les plus brefs délais, les enseignants dans toutes les matières, partout au Québec.
- Que la conversion ne soit utilisée que pour l'évaluation sommative et qu'elle ne contribue qu'à contrecarrer les faiblesses inhérentes à tout instrument, soit les items défectueux et l'erreur de mesure, et que cette conversion ne soit effectuée qu'à la suite de la parution des analyses d'items et des statistiques sommaires.
- Que le Ministère publie des listes comprenant la note brute, la note modérée et la note finale obtenues par les élèves de chaque école, tant privée que publique et de chaque commission scolaire, à la suite de tous les examens uniformes qu'il dispense encore. Ces listes devraient être transmises aux autorités scolaires concernées.
- Que le Ministère produise et diffuse, à l'intention des élèves, des parents, des enseignants, et des administrateurs scolaires, des documents expliquant et justifiant le processus de modération des notes des élèves à la suite des examens uniformes.
- Que le Ministère assure l'implantation des programmes d'études et des guides pédagogiques qui les accompagnent par des «équipes volantes[19]» de spécialistes et par des stages de perfectionnement en mesure et en évaluation à l'intention des enseignants, des conseillers pédagogiques et des autres personnes qui jouent un rôle dans le processus d'évaluation des élèves; qu'une instrumentation adéquate et un personnel suffisant soient rendus disponibles pour assurer un perfectionnement de qualité.

Le Conseil recommande aux commissions scolaires

- Que les commissions scolaires produisent des bulletins scolaires qui rendent compte du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage visés par les programmes d'enseignement et par les activités offertes aux élèves; que des rapports mensuels renseignent sur les mesures entreprises pour apporter une aide particulière aux élèves qui ont obtenu des résultats insatisfaisants.
- Que le pourcentage d'échecs constaté à la suite des examens uniformes qui subsistent dans chaque matière soit rendu accessible à chaque commission scolaire et à chaque école; que les parents soient informés sur les résultats bruts obtenus par leur(s) enfant(s) à la suite de ces épreuves.
- Que les commissions scolaires puissent obtenir tous les renseignements relatifs aux taux de réussite et aux taux d'échecs de chacun de leurs groupes d'élèves pour chaque examen uniforme.
- Que chaque équipe-école évalue ses besoins de perfectionnement au regard des objectifs de la politique locale d'évaluation pédagogique; que le Ministère produise et diffuse, à cet effet, les guides et les instruments nécessaires.

19. Le Conseil désigne ainsi des équipes itinérantes de professionnels faisant déjà partie des effectifs du M.E.Q.; ces équipes répondraient aux besoins de formation et de perfectionnement en évaluation pédagogique auprès des organismes scolaires qui en feraient la demande.

- Que les commissions scolaires et les écoles considèrent l'évaluation pédagogique comme une priorité; qu'elles utilisent les journées pédagogiques comme des temps de choix pour perfectionner le personnel au regard des exigences de l'évaluation pédagogique.

Annexe I

Écoles visitées par la Commission de l'enseignement secondaire

C.S. des Monts:

École polyvalente de Matane
Matane

École secondaire Saint-Norbert
Cap-Chat

C.S. du Bas-Saint-Laurent:

École polyvalente Paul-Hubert
Rimouski

École secondaire Saint-Jean
Rimouski

C.S. Les Écores:

École polyvalente Georges-Vanier
Ville-de-Laval

C.E.C.M.

École polyvalente Émile-Nelligan
Montréal

C.S. de Chambly;

École polyvalente Jacques-Rousseau
Longueuil

C.S.R. de Charlevoix:

École polyvalente Saint-Aubin
Baie-Saint-Paul

Personnes reçues en audiences et l'organisme représenté

Monsieur Gérard Scallon,

(professeur, Département de mesure et évaluation,
Université Laval);

Monsieur Bertrand Parent,

(directeur, pavillon Saint-Jean-Baptiste,
C.E.C.Q.);

Messieurs Huot et Martin,

(Commission des écoles Catholiques de Montréal);

Messieurs Auchinleck et Johnson,

(Commission des écoles Protestantes du Grand Montréal);

Madame Solange Paquet et
Monsieur Paul Vachon,

(Direction de l'évaluation pédagogique, ministère de l'Éducation).

Annexe II

Évolution du système de sanction des études

Le phénomène dit de la normalisation n'a pas surgi comme une génération de la dernière pluie; on en découvre les racines dès la naissance du ministère de l'Éducation. Rappelons brièvement les grandes étapes de cette recherche d'un régime de santion des études qui devait parer à diverses situations d'inégalité et ainsi servir le droit des élèves à une éducation de qualité.

1963-1964: Cette année est significative au regard de l'évaluation pédagogique parce que, pour la dernière fois, les élèves sont mesurés à l'aide d'examens traditionnels. À cette époque déjà, on retrouve des taux d'échecs assez élevés. Il est intéressant de regarder les pourcentages d'obtention des diplômes des 11e et 12e années ainsi que des conditions de certification[20].

- En 11e année, les conditions de certification étant de 60% sur l'ensemble des matières et 50% sur chacun des examens, le pourcentage de réussite est de:
  68,9% en 11e générale
  59,1% en 11e scientifique
  63,0% en 11e commerciale.

20. Les statistiques sont tirées de **Hebdo-Éducation**, vol. 1, no 22, 9 octobre 1964.

- En 12e année, cours spécial scientifique, options A et B, les conditions de certification étant de 60% sur l'ensemble des matières, de 60% sur le français, les mathématiques et les sciences, de 50% sur la philosophie, la religion et l'anglais, le pourcentage de réussite est:
  55.3% en 12e scientifique option A
  53.2% en 12e scientifique option B
- Au cours commercial, les conditions de certification étant de 60% sur l'ensemble des matières, de 60% sur les matières de base (français, comptabilité/garçon), géographie économique, droit commercial...) le taux de réussite est de 48,8% en 12e commerciale.
  62,3% en 12e commerciale spéciale.

1964-1965: Pour la première fois, on utilise des examens objectifs dont la correction s'effectue encore manuellement. C'est aussi l'année où les dossiers sont informatisés et que pour la première fois, le Ministère utilise l'informatique pour la conversion des notes. Par conversion, il faut entendre toute mesure qui a pour effet de modifier une partie ou l'ensemble des notes obtenues à un examen, afin de corriger les conséquences des défectuosités de cet examen (en particulier, une difficulté ou une facilité excessives) et de sa correction (en particulier, une sévérité ou une générosité indues).

Lorsque les examens se sont avérés trop difficiles ou défectueux, le comité de régie des examens du certificat d'études prend des mesures correctives: il donne l'ordre d'ajouter tant de points aux notes obtenues, de supprimer telle question et de répartir d'une façon prescrite, entre les questions restantes, les points attribués à la question supprimée: *c'est le début de la conversion.* Lors de la session de juin 1965, le Ministère a converti 223 examens sur les 238 qui furent administrés cette année-là.

1970-1971: Pour la première fois le Ministère tient compte de l'évaluation fournie par la commission scolaire pour chaque groupe d'élèves qui a suivi un cours sanctionné par un examen ministériel. Le relevé de notes de l'élève tient compte du résultat de l'examen du Ministère, du rang centile correspondant, du nombre d'unités méritées, de la note fournie par la commission scolaire et par le rang cinquième correspondant à cette note.

- Pour chaque cours enseigné par le même enseignant, les élèves sont classés en cinq (5) groupes (1er cinquième, 2e cinquième, 3e cinquième, 4e cinquième, 5e cinquième) selon l'évaluation finale qu'on leur accorde au niveau de l'école ou de la commission scolaire;
- Pour chaque candidat, on doit aussi fournir le résultat sur 100 points;
- À un examen du Ministère, tout candidat qui a un résultat final d'au moins 40%, mais inférieur à 50% et qui se situe dans les trois (3) premiers cinquièmes de son groupe se voit accorder la note de 50%;
- On inscrit sur le relevé de notes, le résultat de l'examen du Ministère, le rang centile correspondant, le nombre d'unités méritées, la note fournie par la commission scolaire et le rang cinquième correspondant à cette note.

1973-1974: Lors de la session d'examens de juin 1974, le Ministère instaure une nouvelle modalité de traitement des notes relatives aux cours faisant l'objet d'examens uniformes de fin d'études secondaires en vue de la sanction de ces études. En vertu de cette nouvelle approche, la note finale de l'élève est déterminée en partie par la note institutionnelle provenant de l'école et en partie par la note obtenue à l'examen du Ministère.

Ce qui distingue essentiellement ce système de ce qui a précédé c'est le fait que la note attribuée à l'école (note institutionnelle) n'est pas acceptée telle quelle; elle subit plutôt un processus de *modération* à l'aide d'un procédé statistique appelé «transformation linéaire». Le but premier de la modération est de rendre comparables les notes institutionnelles obtenues par divers groupes d'élèves ayant subi un même cours mais sujets à des facteurs variables: certains enseignants sont plus sévères que d'autres; certains enseignants sont nettement plus discriminatifs que d'autres; tous les groupes d'élèves ne sont pas homogènes. Au terme d'une année scolaire, les enseignants ont à fournir pour tous leurs élèves une note institutionnelle. Ces notes ont été obtenues d'une façon habituellement très différente d'un

groupe à l'autre. Elles ne sont donc pas comparables entre elles, ni sur le plan de la moyenne, ni sur le plan de la variabilité (définie en terme d'écart-type).

Le seul moyen de rendre ces notes plus comparables consiste à utiliser un point de référence commun; dans le cas des cours pour lesquels il y a un **examen uniforme,** c'est celui-ci qui devient l'agent modérateur. Plus précisément, la moyenne et l'écart-type obtenus par un groupe d'élèves à l'examen uniforme sont ces agents modérateurs. On considère alors que les moyennes obtenues par les différents groupes à l'examen uniforme sont comparables et que l'ajustement des moyennes des notes institutionnelles à leurs moyennes respectives à l'examen uniforme permettra de les rendre aussi comparables.

1982-1983: Les nouvelles dispositions régissant la sanction des études secondaires, contenues dans le règlement concernant le régime pédagogique du secondaire seront mises en application.

Le sort des matières dites «secondaires» au primaire

Avis adopté à la 268e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 29 juin 1982

INTRODUCTION

Problématique

L'école primaire doit offrir à chaque enfant une formation globale cohérente. Il importe de ce fait que tout geste éducatif qu'on y pose soit étroitement relié à son « expérience » faite d'apprentissages plus intégrés que morcelés.

L'ensemble des programmes d'études tente, par la diversité des objectifs prescrits aux chapitres de la connaissance, des habiletés, des attitudes et des comportements, d'assurer le développement de l'élève sous toutes ses dimensions. Mais on observe souvent que les éducateurs ne parviennent pas à remplir toutes les exigences des divers programmes ni à bien établir les liens qui s'imposeraient entre les diverses matières.

La langue maternelle et les mathématiques ont depuis longtemps été reconnues comme étant à la base d'une solide formation de la personne. Tout en étant de cet avis, le Conseil tient à affirmer l'importance des autres champs du savoir et la nécessité d'établir des liens étroits entre toutes les disciplines. Puisque l'école doit assurer le développement intégral de l'enfant, toutes les matières ont leur importance et elles devraient toutes faire l'objet d'un enseignement de qualité.

De la Commission Parent au Livre Vert en passant par des commissions d'étude comme la CETEES[1], et COMMEL[2], chaque tentative de faire le point sur l'enseignement primaire a apporté son lot de critiques quant au sort réservé à ces matières souvent appelées « secondaires ». Il y a près de vingt ans, on réclamait d'améliorer l'enseignement de l'éducation physique, des arts et des sciences. Plus récemment, les critiques les plus fréquentes ont porté sur l'enseignement des sciences de la nature, des sciences humaines et des arts[3].

Le Conseil et sa Commission de l'enseignement primaire, ayant été sensibilisés à cette question au cours de leurs visites en milieu scolaire, ont décidé d'examiner le sort qui était fait et qui continue d'être fait aux différentes matières, particulièrement à celles dites « secondaires », et de proposer, lorsqu'il y a lieu, des correctifs.

Méthodologie

Le présent rapport repose sur plusieurs témoignages et sur les résultats d'une enquête[4]. Il est possible que, pour diverses raisons, quelques mi-

1. Commission d'étude sur la tâche de l'enseignant de l'élémentaire et du secondaire (1975).

2. Le groupe COMMEL avait le mandat d'étudier l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires de 3 000 élèves et moins et de leurs écoles primaires (1974).

3. En juin 1981, le ministre de l'Éducation lui-même déclarait: « Tout nous porte à croire que ces sujets (arts, sciences humaines et sciences de la nature) ont été jusqu'ici passablement négligés, voire totalement ignorés dans plusieurs écoles primaires québécoises ».

   Camille Laurin, *L'éducation en 1981-1982. Discerner l'essentiel*, Discours pour la défense des crédits du ministère de l'Éducation, 11 juin 1981, p. 20.

4. La visite des commissions scolaires de Trois-Rivières et de Jacques-Cartier (Longueuil) a rendu possible la tenue d'échanges avec 25 groupes composés d'élèves, d'enseignants, de directeurs, de parents, d'administrateurs scolaires et de professionnels non enseignants. Des rencontres de consultation ont eu lieu avec des responsables de dix associations d'enseignants et du Conseil pédagogique interdisciplinaire (voir la liste à l'annexe I). Une enquête a été menée auprès de 330 personnes remplissant diverses fonctions dans 30 commissions scolaires distinctes (les résultats de cette enquête sont rapportés dans un document de travail du Conseil intitulé « L'enseignement des matières secondaires à l'école primaire » (Jacqueline Ramoisy, février 1982).

lieux scolaires estiment que la description faite dans ce texte ne corresponde pas tout à fait à ce qu'ils vivent. Par exemple, dans les milieux d'expression anglaise, le français langue seconde occupe une place particulière du fait, entre autres, que son enseignement est obligatoire à compter de la 1re année et que de nombreux programmes d'immersion sont offerts; le sort fait à cette matière diffère donc de celui fait à l'anglais langue seconde examiné plus attentivement ici compte tenu des données colligées. Par ailleurs, sauf pour ce qui est du français langue seconde, les données recueillies reflètent le portrait de l'école québécoise moyenne tant française qu'anglaise. Certains devront peut-être le retoucher pour le rendre plus conforme aux traits qui leur sont particuliers.

Le rapport porte, en première partie, sur la situation observée. La réalité est alors vue sous trois aspects (importance, traitement, satisfaction), et il est aussi fait état des *sept causes avancées par ceux qui ont été consultés* pour expliquer cette situation. En deuxième partie, le rapport propose une analyse de cette situation: d'abord sous l'angle de la spécificité des matières, angle adopté par la majorité des personnes consultées; ensuite sous l'angle de la cohérence de l'enseignement, angle retenu par le Conseil. Dans une troisième partie, quelques recommandations sont dégagées.

Le Conseil estime que le présent document s'adresse au ministre de l'Éducation et à toutes celles et à tous ceux que l'enseignement primaire intéresse et qui ont prise sur une situation que le bénéfice des enfants commande d'améliorer.

I. La situation observée

Quand on touche cette question des matières enseignées au primaire aujourd'hui, il faut tout de suite faire observer que la situation porte l'empreinte d'une certaine continuité depuis les programmes d'études de 1957-1959 jusqu'au présent régime pédagogique adopté en 1981 pour donner suite au *Livre Vert* (1977) et à *l'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action* (1979).

Avant que l'article 43 de l'actuel régime pédagogique n'ait été adopté, c'est aux programmes d'études de 1957-1959 que d'aucuns référaient officiellement pour connaître la liste des matières à enseigner et les indications de temps à consacrer à chacune d'elles. En outre, à compter de 1978, certains se sont référés aux propositions faites alors et qui allaient se retrouver dans le régime pédagogique adopté en 1981.

La mise en parallèle de ces grilles-horaires d'hier et d'aujourd'hui permet d'observer quelques variantes, particulièrement dans la terminologie et quant au temps alloué à l'enseignement des différentes matières et à celui de la présence des enfants à l'école. Les contenus des programmes ont aussi été modifiés. Mais, toutes proportions gardées, ces grilles laissent voir que les disciplines enseignées aujourd'hui à l'école primaire sont à peu de choses près les mêmes qu'hier, que les éducateurs sont toujours incités à faire porter leurs principaux efforts sur l'acquisition par les élèves des langages fondamentaux (langue maternelle et mathématiques), même si certaines matières dites « secondaires » (éducation physique, sciences humaines et sciences de la nature, notamment) se voient réserver plus de temps que jadis.
Voilà ce dont témoignent les tableaux des pages suivantes.

1. La réalité sous trois aspects

Pour percevoir assez clairement le sort fait aux différentes matières enseignées au primaire, nous avons invité toutes les personnes consultées à répondre aux trois questions suivantes:

— Théoriquement, toutes les matières enseignées au primaire vous paraissent-elles importantes?

— Concrètement, un soin suffisant est-il apporté à l'enseignement de chacune des matières prescrites?

— Enfin, comment qualifiez-vous l'enseignement de chaque matière? Satisfaisant? Insatisfaisant?

PROGRAMME D'ÉTUDES DES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES DU SURINTENDANT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, (1959)[1]

TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS DANS LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES

Nombre d'heures par semaine

MATIÈRES	1re année 21 h.	2e année 21 h.	3e année 25 h.	4e année 25 h.	5e année 25 h.	6e année 26 h.	7e année 26 h.
Religion: prières, catéchisme, histoire sainte, formation morale	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.
Français: lecture, analyse, grammaire, langage et rédaction	10 h.	10 h.	12 h.	10 h.	10 h.	9 h.	9 h.
Écriture	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	—	—
Anglais	—	—	—	—	—	2 h.	2 h.
Arithmétique	3 h. 30	3 h. 30	4 h. 30	5 h.	5 h.	5 h.	5 h.
Histoire du Canada (1) Géographie	30 m.	30 m.	30 m.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Hygiène et culture physique	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Dessin	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Enseignement ménager (filles)	avec dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Travaux manuels (garçons)	avec dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Chant et solfège	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.	30 m.
Connaissances usuelles	à l'occasion du français			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Agriculture	—	—	—	—	—	30 m.	30 m.
Bienséances	avec formation religieuse, formation morale et enseignement ménager.						

N.B.—Ce tableau de l'emploi du temps n'est donné qu'à titre de suggestion pour le maître qui doit construire son propre horaire selon les circonstances pourvu que le nombre d'heures soit respecté pour chaque matière.

(1)—À compter de septembre 1960, l'enseignement de l'histoire du Canada alternera avec celui de la géographie dans toutes les classes de la 4e à la 7e année. en 1960-61, seule la géographie sera enseignée dans ces classes. En 1961-62, seule l'histoire du Canada sera enseignée dans les mêmes classes. L'année suivante le cycle recommencera.

1. Le Bulletin spécial du ministère de l'Éducation (nos 14-15, 24 février 1971) donne l'index des programmes officiels pour l'année 1971-1972 pour les écoles élémentaires et classes maternelles françaises. Il spécifie que « le programme d'études des écoles élémentaires de 1959, pour les élèves catholiques de langue française, et le programme d'études de 1965 pour les élèves protestants de langue française de-

HANDBOOK FOR TEACHERS IN THE PROTESTANT SCHOOLS OF PROVINCE OF QUEBEC, (1957)

SUGGESTED TIME ALLOTMENTS IN GRADES I-VII
(Weekly teaching time is given in minutes.)

	GRADES						
SUBJECTS	I	II	III	IV	V	VI	VII
Arithmetic	150	180	220	250	250	250	250
Art	80	60	50	50	50	50	50
Elementary Science	40	40	30	60	60	60	60
French			100	150	150	150	150
Geography				80	120	120	120
Handwriting	100	100	100	70	50	20	20
History					90	120	120
Language	75	50	100	100	120	150	150
Literature	75	75	50	60	60	60	60
Music	60	60	50	50	50	50	50
Physical Education	60	50	40	40	40	40	40
Reading	400	400	360	350	220	190	190
Religious Instruction and Health	120	120	120	140	140	140	140
Social Studies	40	40	30				
Spelling		100	100	100	100	100	100
Total	1200	1275	1350	1500	1500	1500	1500

Note: Schools teaching Home Economics and Industrial Arts will habe to adjust the time allotments for Grades VI and VII.

COURSE OF STUDIES FOR THE ELEMENTARY GRADES, ENGLISH LANGUAGE CATHOLIC SCHOOLS, (1959)

TIME TABLE

TIME TABLE

for

ELEMENTARY SCHOOL COURSE OF STUDIES

(Grades 4, 5, 6 and 7)
(based on a 5 1/2 hour school day)

1.	RELIGION	30 minutes
2.	READING (silent)	30 minutes
3.	PHONICS AND ORAL READING	15 minutes
4.	ORAL AND WRITTEN COMPOSITION	30 minutes
5.	WRITING	15 minutes
6.	SPELLING	15 minutes
7.	FRENCH	30 minutes
8.	MATHEMATICS	40 minutes
9.	GEOGRAPHY	25 minutes
10.	HISTORY	25 minutes
11.	SCIENCE	15 minutes
12.	HEALTH	10 minutes
13.	MUSIC	10 minutes
14.	ART	10 minutes

N.B.—This distribution is based upon the daily schedule but it does not necessarily follow that every subject must be taught every day. The schedule for first, second and third grades will be different and is left to the discretion of the teacher.

---

meurent officiels », et que chacun sera cependant progressivement remplacé par un nouveau. Les cours suivants sont alors alignés: *arts*: arts plastiques, expression musicale, expression dramatique; *formation de la personne*: bienséance, éducation physique, éducation sociale, enseignement religieux et moral, hygiène; *langues et littérature*: anglais, français; *sciences de l'homme*: histoire du Canada, géographie; *sciences et mathématiques*: mathématiques, sciences, sciences de la nature.

ARTICLE 43 DU RÈGLEMENT CONCERNANT LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE DU PRIMAIRE ET L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, (1981)[2]

Article 43

La répartition des matières au primaire est la suivante:

Matières	Premier cycle hres/semaine	Second cycle hres/semaine
Langue maternelle (français ou anglais)	7	7
Mathématique	5	4
Enseignement moral et enseignement religieux	2	2
Éducation physique	2	2
Arts[3]	1	1
Histoire, géographie, vie économique et culturelle[4]	2	2
Sciences de la nature	1	1.5
Français, langue seconde	2	2
Anglais, langue seconde	—	2
Activités manuelles	—	0.5

Les objectifs du programme de formation personnelle et sociale[5] doivent être poursuivis dans l'ensemble des activités scolaires et assurés par tout le personnel de l'école, selon les modalités établies par la commission scolaire.

Le temps et la place consacrés aux cours de langue et de culture d'origine sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du nombre d'élèves intéressés.

2. Pour plus de détail à ce sujet, voir l'annexe II.

3. Qui comprend la musique, les arts plastiques, la danse et l'expression dramatique.

4. Qu'on appelle aussi sciences humaines.

5. Qui doit comprendre les volets éducation sexuelle, éducation à la santé, éducation à la consommation, relations interpersonnelles, éducation à la vie en société.

a) L'importance de chacune des matières

Les personnes consultées[5] ont d'abord refusé de dresser un ordre d'importance parmi les matières prescrites au primaire. Après avoir professé leur foi dans l'égale importance de toutes les matières, justifiant chacune au nom du développement intégral de l'enfant, presque toutes ont cependant tenu des propos qui démarquent nettement les matières dites « de base[6] » de celles dites « secondaires[7] ». Tous nos interlocuteurs ou presque ont, en définitive, souligné la prépondérance de la langue maternelle et des mathématiques sur les autres matières. Leurs propos peuvent se résumer comme suit:

> *Toutes les matières au programme sont importantes* ***mais*** *il faut avant tout montrer aux enfants à lire, à écrire et à compter...*
> *Toutes les matières au programme ont leur raison d'être* ***mais*** *les matières de base prennent plus d'importance que les autres tant que les apprentissages essentiels ne sont pas réalisés...*
> *Toutes les matières au programme sont importantes* ***mais****, dans une école catholique, la catéchèse doit devenir plus importante que d'autres, (...)* ***mais****, dans une école québécoise, l'enseignement du français langue maternelle ou langue seconde doit occuper une place primordiale...*

De plus, l'importance de l'une ou de l'autre matière a été le plus souvent affirmée en montrant ses liens avec une, plusieurs ou l'ensemble des dimensions de l'enfant (physique, intellectuelle, etc), avec l'un ou l'autre aspect du vécu présent de l'enfant (connaissance du milieu, prise sur l'environnement...), ou en reconnaissant son caractère foncièrement utilitaire dans une perspective d'avenir.

Lors des visites d'écoles, nous avons pris soin d'interroger des *élèves*[8]. L'importance que ces derniers accordent à chaque matière ne saurait être ignorée. Très souvent, certaines matières sont perçues comme importantes parce que les parents, sinon les éducateurs, ont affirmé avec conviction qu'il devait en être ainsi. Même si ces matières ne sont pas toujours leurs favorites, les élèves considèrent donc la langue maternelle et les mathématiques comme les plus importantes. De plus, ils reconnaissent spontanément l'importance de la langue seconde (pour son utilité immédiate et future) et de l'éducation physique (pour la « forme physique » qu'elle procure).

Par ailleurs, *notre enquête* a permis de dresser un ordre d'importance des différentes matières, lequel a été obtenu par l'application de la méthode de calcul exposée au tableau de l'annexe III.

1. Langue maternelle
2. Mathématiques
3. Éducation physique
4. Sciences humaines
5. Langue seconde[9]
6. Éducation à la santé
7. Formation morale
8. Sciences de la nature
9. Enseignement religieux
10. Éducation sexuelle
11. Arts plastiques
12. Musique
13. Expression dramatique
14. Activités manuelles
15. Danse

---

5. Enseignants, directeurs, parents, commissaires, cadres scolaires, professionnels non enseignants.

6. De manière courante, la langue maternelle et les mathématiques.

7. Ces *autres* matières que d'aucuns nomment aussi « matières d'éveil », « matières complémentaires », etc...

8. En 1981-1982, la Commission de l'enseignement primaire a visité six écoles et rencontré six groupes d'une douzaine d'élèves du second cycle.

9. Il s'agit là surtout de la position de l'anglais langue seconde. Compte tenu des conditions particulières offertes à la langue seconde en milieu anglophone (à compter de la 1re année, programmes d'immersion, etc.), le français langue seconde à lui seul obtiendrait probablement un rang supérieur.

b) Le traitement accordé à chacune des matières

Dans les *milieux scolaires visités*, on est bien conscient que les différentes matières prescrites au primaire ne reçoivent pas toutes le même traitement. Ce qui illustre le mieux cette inégalité, selon plusieurs, c'est avant tout le partage et l'emploi du temps d'enseignement. Il ressort clairement qu'il est réservé toujours plus de temps à la langue maternelle et aux mathématiques qu'aux autres matières. Ces dernières se partagent bien inégalement le temps qui reste et ne font pas toujours l'objet de toute l'attention nécessaire. On avance cependant quelques exceptions: l'enseignement religieux, pour sa part, obtiendrait habituellement tout le temps exigé par le règlement du Comité catholique[10]; les matières généralement assurées par des spécialistes[11] feraient l'objet de périodes bien déterminées chaque semaine. Enfin, on souligne le sort pénible qui est fait à ces quelques matières dites « secondaires » confiées aux titulaires (sciences humaines et sciences de la nature en particulier); elles seraient parfois même ignorées pour de plus ou moins longues périodes de temps.

Ce diagnostic est confirmé par les *élèves* qui soulignent que la langue maternelle et les mathématiques prennent souvent trop de place, à tel point qu'ils se sentent privés d'autres matières qu'ils apprécient particulièrement (les arts plastiques, les sciences humaines, les sciences de la nature, la musique). Dans un tel contexte, les matières qu'ils aiment sont justement celles que certains enseignants réservent à titre de récompense et que d'autres prolongent dans le cadre d'activités parascolaires.

Les *responsables des associations consultées* ne décrivent pas différemment la situation. S'appuyant sur des rapports officiels et sur des enquêtes-maison, ils font la preuve que le sort réservé à chacune des matières dites « secondaires » laisse à désirer. Ils insistent notamment sur le sort réservé aux sciences humaines, aux sciences de la nature et à l'anglais langue seconde. Ils soulignent les lacunes suivantes: chacune de ces matières se voit accorder en moyenne moins d'une heure par semaine; bon nombre de ceux qui les enseignent ne les maîtrisent pas suffisamment; le matériel pédagogique est rarement adéquat; les locaux ne sont pas toujours convenables; les conditions de travail des spécialistes sont très difficiles...

Notre *enquête* permet d'ajouter aux témoignages que nous ont livrés les personnes rencontrées. Nous nous sommes intéressés aux grilles-horaires en vigueur dans les commissions scolaires rejointes et au temps effectivement alloué en moyenne chaque semaine à chaque matière. Nous avons voulu connaître les matières temporairement mises de côté par certains enseignants qui offrent aux élèves des activités de rattrapage en langue maternelle et en mathématiques, et celles qui étaient touchées par l'insuffisance de matériel pédagogique. Notre enquête a aussi porté sur le soutien pédagogique accordé à l'enseignement de chaque matière, la place réservée à chaque discipline au moment de décider des programmes de mise à jour ou de perfectionnement des enseignants, de même que sur l'attention apportée à chaque discipline au moment de la préparation des bulletins des élèves. De tous ces indices révélateurs de la condition faite à chacune des matières, il se dégage ce qui suit[12]:

10. Il impose deux heures par semaine d'enseignement religieux.

11. C'est le plus souvent le cas de l'éducation physique, de la musique, et de la langue seconde (les arts plastiques sont l'autre choix local le plus fréquent). *L'École québécoise* (12.7.8-9) s'est d'ailleurs prononcée pour l'enseignement de l'éducation physique, des arts et de la langue seconde par des spécialistes au 2e cycle et n'exclut pas cette possibilité pour l'éducation physique et les arts au 1er cycle.

12. Les données obtenues ne permettent pas de saisir le sort réservé à la formation morale, à l'expression dramatique, à la danse, et aux autres volets du programme de formation personnelle et sociale. Elles ne permettent pas non plus d'assurer que ce portrait convient au secteur scolaire d'expression anglaise lorsqu'il est question de l'enseignement de la langue seconde.

1. Le temps d'enseignement s'utilise généralement de la façon suivante:

   a) Les commissions scolaires demandent à leurs enseignants d'accorder à la langue maternelle plus de temps d'enseignement que ne l'indique la grille-horaire du présent régime pédagogique, et les titulaires accordent effectivement à la langue maternelle et aux mathématiques encore plus de temps en moyenne chaque semaine que ne le requièrent les commissions scolaires[13].

   b) Les prescriptions des commissions scolaires sont, en moyenne, bien en deçà des indications du régime pédagogique en ce qui concerne l'enseignement de l'éducation physique.

   c) L'enseignement religieux, selon les titulaires, obtient à peu près tout le temps exigé.

   d) Les titulaires, se conformant en cela aux prescriptions de leur commission scolaire, consacrent effectivement en moyenne moins de temps que requis par le régime pédagogique, à l'enseignement des sciences de la nature (20% environ) et à l'enseignement des sciences humaines (40% environ). Ces deux matières sont, avec les arts plastiques, celles qui sont temporairement mises de côté par plus de 60% des titulaires intéressés à rattraper des retards en langue maternelle et en mathématiques.

   e) Alors que 30 minutes par semaine d'activités manuelles sont inscrites au 2e cycle dans le régime pédagogique, les commissions scolaires n'exigent rien à ce propos et les titulaires disent réaliser ces activités au 1er cycle.

   f) Il arrive que l'éducation à la santé (volet du programme de formation personnelle et sociale) se voit accorder un certain temps chaque semaine.

2. L'insuffisance de matériel didactique touche particulièrement les sciences humaines et les sciences de la nature[14].

3. Les commissions scolaires affectent à la langue maternelle, à l'enseignement religieux, à l'éducation physique et aux mathématiques des *conseillers pédagogiques* qui consacrent à chacune de ces matières la majeure partie de leur temps. Quant aux autres matières, elles font chacune en moyenne l'objet d'environ 30% du temps de travail du conseiller pédagogique chargé du dossier.

4. Les sciences humaines, les sciences de la nature, la langue seconde sont des matières le plus souvent ignorées lorsque des stages ou des sessions locales de *perfectionnement* sont organisés.

5. Comme les arts, finalement, les sciences humaines, les sciences de la nature et la langue seconde ne font pas toujours l'objet d'une note au *bulletin*.

c) Une appréciation de l'enseignement de chacune des matières

Invités à évaluer globalement l'enseignement de chaque matière, les *milieux scolaires* visités ne manquent pas, même si une amélioration est toujours souhaitable, de montrer une relative satisfaction face à l'enseignement de la langue maternelle et des mathématique surtout en comparant leur sort à celui d'autres matières. Ils jugent aussi généralement satisfaisant l'enseignement des matières confiées à des spécialistes. Par ailleurs, l'anglais langue seconde lorsqu'il est assuré par les titulaires, laisse les parents[15] et les enseignants eux-mêmes nettement insatisfaits. De plus, les titulaires sont en général insatisfaits de leur ensei-

13. Voir le tableau à l'annexe IV.

14. Voir le tableau à l'annexe V.

15. La plupart des parents font observer que leur évaluation de l'enseignement des diverses matières repose la plupart du temps sur des remarques faites par leurs enfants à propos de leur vécu scolaire, sur la nature des travaux rapportés à la maison, sur la qualité des activités parascolaires et sur les informations qui apparaissent aux bulletins.

gnement des sciences humaines et des sciences de la nature. Enfin, l'enseignement religieux satisfait généralement tant ceux qui désirent le recevoir que ceux qui acceptent volontiers de donner cet enseignement.

Selon leurs représentants, aucune des *associations d'enseignants rencontrées* n'est vraiment satisfaite de l'enseignement assuré par ses membres. Tout constat de satisfaction est nettement écarté dans le cas des arts plastiques, de la musique, de la langue seconde, des sciences humaines et des sciences de la nature: les piètres conditions d'exercice de la tâche expliqueraient cette insatisfaction marquée.

Les résultats de *notre enquête* corroborent l'évaluation globale de chacun des groupes rencontrés en milieu scolaire sinon de chaque interlocuteur. Les matières dont l'enseignement est le plus souvent jugé insatisfaisant sont les sciences humaines, les sciences de la nature, les activités manuelles, l'éducation sexuelle, l'expression dramatique, et la danse[16].

Il mérite d'être noté ici que les fois où l'on a témoigné d'une certaine satisfaction, plus souvent qu'autrement l'un des motifs évoqués était celui de « l'intérêt des élèves ». Ce motif a été retenu dans l'ordre pour l'enseignement de l'éducation physique, puis des arts plastiques, et enfin des mathématiques, de la musique et de l'éducation à la santé.

Conclusion

De cette description de la réalité, il ressort clairement que certaines matières sont privilégiées: langue maternelle et mathématiques, à tous les points de vue; éducation physique et enseignement religieux, à plusieurs égards.

D'autres matières voient leur sort varier d'un milieu à l'autre. C'est le cas de la langue seconde, des arts plastiques et de la musique. Les conditions dans lesquelles ces matières sont enseignées sont tantôt bonnes, tantôt peu favorables.

D'autres enfin sont nettement défavorisées et ce, même si on en reconnaît l'importance. Il s'agit des sciences humaines et des sciences de la nature.

2. Sept causes expliquant cette situation

Comment expliquer la situation que nous venons d'exposer? D'après les personnes consultées, cette situation tiendrait à plusieurs causes. Pour les uns, c'est l'organisation scolaire qui fait défaut ou qui pose problème; pour d'autres, ce sont plutôt les moyens d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ou encore les pratiques pédagogiques des enseignants et le soutien qui leur est accordé, quand finalement, ce ne sont pas les exigences des parents qui expliqueraient tout. Au total, sept raisons sont avancées. Soulignons cependant que l'unanimité n'est faite sur aucune d'elles.

a) La grille-horaire et le cloisonnement des matières

La grille-horaire, qui indique une répartition du temps pour les diverses matières, domine au chapitre des explications fournies par les professionnels de l'éducation quant à l'attention réservée à certaines matières prescrites.

L'article 43 du nouveau régime pédagogique[17] et toute grille-horaire aménagée localement indiquent qu'il faut accorder 50% et plus du temps à deux matières (langue maternelle et mathématiques), et le reste aux autres matières (cinq ou sept selon le cycle). Ce faisant, souligne-t-on, les autorités scolaires trancheraient nettement entre ce qui est important et ce qui l'est moins.

Quelques-uns soutiennent en outre que la division du savoir et des apprentissages à réaliser par les enfants en autant de matières qu'on s'efforce de garder distinctes sur les plans du temps, des activités, et du matériel, ne peut qu'inciter les éducateurs à se consacrer à ce qui paraît à prime

16. Dans le cas de ces quatre dernières disciplines, c'est peut-être un enseignement généralement inexistant qu'on a qualifié d'insatisfaisant.

17. Voir annexe II.

abord plus important ou mieux en mesure d'assurer l'unité de l'activité éducative.

D'aucuns de nos interlocuteurs rappellent qu'il n'y a pourtant aucune justification de nature scientifique à un tel partage du temps. Il n'a jamais été démontré, selon eux, que l'enfant « moyen » de tel âge ne pouvait venir à bout d'objectifs de tel programme qu'en lui consacrant tant de temps chaque semaine. Tout en disant cela, ils n'ignorent pas qu'il y a là un certain pragmatisme pédagogique, un vieux fonds socioculturel qu'il n'est pas aisé de modifier et qu'il vaut peut-être mieux conserver. Par ailleurs, leur scepticisme refait surface lorsqu'ils constatent qu'en dépit du fait que plus de temps est consacré à la langue maternelle et aux mathématiques, l'école primaire se voit toujours reprocher par plusieurs de manquer encore son coup au chapitre de ces apprentissages fondamentaux.

Et puis, font observer d'autres, que vaut une grille-horaire inapplicable à bien des égards? On ne peut simplement pas, dans les circonstances actuelles (ressources humaines limitées, tâche déterminée des enseignants, conditions matérielles inadéquates, temps de présence des élèves à l'école) accorder, par exemple, ces deux heures par semaine à l'éducation physique ou encore à la langue seconde.

Pour garantir un meilleur sort aux diverses matières, il faut donc selon les uns, réaménager une grille-horaire qui soit aujourd'hui pédagogiquement justifiable et applicable (peut-être une maquette annuelle) ou, selon les autres, supprimer cet inutile objet de division et privilégier concrètement diverses formes d'intégration des matières.

b) Les programmes et le matériel pédagogique

Dans la *plupart des témoignages*, autant on a mis en évidence la qualité des programmes et du matériel pédagogique pour expliquer que certaines matières sont enseignées de façon satisfaisante, autant on a dénoncé l'absence d'outils pédagogiques adéquats comme principale cause d'un enseignement insatisfaisant des autres disciplines[18].

Selon plusieurs, il est clair que les éducateurs ont accordé peu ou pas d'attention à certaines matières (sciences humaines, sciences de la nature et arts, en particulier) en raison d'une absence de programmes précis et de matériel pédagogique adéquat. Soulignant que des programmes précis et un minimum de matériel pédagogique approprié constituent des outils essentiels pour l'enseignant, les personnes consultées espèrent que l'actuelle opération du renouvellement des programmes répondra à leurs attentes. Elles craignent cependant que la mauvaise conjoncture économique n'entrave la réalisation complète de l'opération.

Pour que certaines matières, longtemps défavorisées ou quelque peu nouvelles, prennent dorénavant la place qui leur revient dans l'enseignement primaire, plusieurs souhaitent que l'implantation des nouveaux programmes soit prestement accompagnée de la parution de guides pédagogiques et de manuels, en somme, de la diffusion du matériel pédagogique approprié. D'aucuns déplorent, par ailleurs, que les nouveaux programmes aient été élaborés sans que l'on n'ait assuré les liens nécessaires entre eux.

Certains refusent cependant de retenir cette explication qui prête beaucoup de vertu au matériel pédagogique officiel. Des milieux scolaires auraient fait d'importants achats de matériel pédagogique recommandé dont l'utilisation n'a pas toujours été judicieuse. Ils soulignent aussi que, ces dernières années, la plupart des disciplines ont fait l'objet, en plusieurs endroits, de programmes institutionnels valables et d'instruments pédagogiques très convenables. Même en l'absence d'indications précises de la part du Ministère, ajoutent-ils, bien des milieux scolaires se sont engagés avec succès dans certains projets d'éducation (arts, sciences, formation personnelle et sociale, etc.) avec les moyens du bord. Cette explication n'aurait donc pas, selon eux, tout le poids que certains veulent lui accorder.

---

18. Voir le tableau de l'annexe V.

c) Les conditions matérielles d'enseignement

D'après plusieurs témoignages recueillis dans les *milieux scolaires visités*, le premier défaut de l'école est souvent de ne pas assurer aux enseignants l'environnement physique nécessaire à la réalisation des activités prescrites. C'est moins souvent le cas des écoles construites récemment que celui des vieilles écoles primaires. Mais, il arrive encore qu'un local « spécialisé » ne soit pas disponible, que le mobilier et l'équipement lourd ou léger qui conviendraient ne soient pas sur place, qu'une bibliothèque, un centre de ressources ou un gymnase n'existent pas ou que leur utilisation fasse l'objet de conditions qui en restreignent l'accès. Or, ces ressources matérielles sont à ce point considérées indispensables par des éducateurs, que des carences à ce chapitre entraînent immédiatement le délaissement partiel ou total de certaines matières. Ces interlocuteurs constatent, désabusés, que l'école n'a pas les moyens de réaliser ce qu'on lui demande.

Les représentants des diverses *associations rencontrées* renchérissent sur cette cause. Pour eux, c'est le local classe qui est souvent inadéquat: il n'est pas réservé à l'enseignement de cette discipline qui requiert la création d'un environnement approprié; il n'est pas suffisamment isolé ou insonorisé pour les activités à réaliser; il est équipé de façon trop conventionnelle (mobilier, espaces de rangement ou de services,...) et trop désuète pour l'enseignement moderne. Les résultats de notre *enquête* confirment ces problèmes de locaux et d'équipement.

Au dire de plusieurs, par conséquent, un tel contexte n'est pas sans expliquer, du moins en partie, le sort réservé aux matières dites « secondaires ». S'il faut en croire d'autres, les conditions matérielles d'enseignement n'ont jamais eu et n'auront jamais cette importance que plusieurs leur confèrent.

d) L'évaluation des apprentissages

Certaines personnes consultées ont établi des liens entre l'évaluation des apprentissages et la situation qui prévaut dans l'enseignement des matières dites « secondaires ». Les élèves, soulignent-elles, font le plus souvent l'objet d'une évaluation uniquement normative, à partir presque exclusivement de leurs apprentissages en langue maternelle et en mathématiques.[19]. Au simple chapitre des connaissances, dit-on, les apprentissages dans les autres matières sont le plus souvent mal ou non évalués. En outre, la promotion des élèves d'une année à l'autre et leur passage du primaire au secondaire ne sont santionnés la plupart du temps que par la seule référence à leurs performances en langue maternelle et en mathématiques.

D'autres réfèrent au miroir de l'évaluation, le bulletin scolaire. Trop souvent, on n'y retrouve que l'addition de résultats d'examens dans certaines matières étudiées au cours d'une étape. Quelques matières y apparaissent souvent sans signe d'évaluation; une appréciation par une lettre, un chiffre ou un commentaire et alors cherché en vain.

Somme toute, disent les uns et les autres, il faudrait que les enseignants soient habilités à faire et fassent une évaluation adéquate des apprentissages des élèves dans toutes les disciplines, et que le bulletin de chaque élève en témoigne.

Des gens se montrent cependant sceptiques face à cette solution: comment croire que l'obligation d'évaluer et d'en témoigner apporte vraiment aux enfants ce dont ils sont privés par un enseignement inadéquat de certaines matières?

e) L'aptitude et l'intérêt des enseignants

Dans les *milieux scolaires visités*, des titulaires sont souvent les premiers à mentionner que s'ils négligent l'enseignement de certaines matières dites « secondaires », ou s'en désintéressent, c'est souvent parce qu'ils ne se trouvent pas aptes à

19. Les milieux d'expression anglaise ajoutent systématiquement aux tests en anglais langue maternelle et en mathématiques des examens en français langue seconde.

enseigner ces disciplines; il estiment que leur formation en certains domaines est insuffisante, et que les possibilités de perfectionnement ont été plutôt rares. Ces titulaires ainsi que des parents rencontrés verraient alors dans l'arrivée d'un plus grand nombre de spécialistes la solution rêvée pour sauvegarder l'existence des « petites matières » et pour leur assurer un enseignement de qualité. D'autres, par ailleurs, en doutent, allant même jusqu'à remettre en question le travail des spécialistes; ils jugent en effet leurs approches et leurs méthodes pédagogiques trop « spécialisées » pour les besoins véritables de la majorité des enfants.

Les *associations rencontrées* ont mis en relief certaines inaptitudes chez leurs membres. La SPEAQ[20] souligne, par exemple, que la moitié de ceux qui enseignent l'anglais langue seconde estiment insuffisante leur connaissance de cette langue. Pour ce qui est de l'inaptitude de certains titulaires à enseigner les sciences humaines et les sciences de la nature, les associations concernées s'en prennent à ceux qui ont charge de la formation et du perfectionnement des maîtres. Toutes conviennent qu'il importe grandement de chercher à améliorer l'aptitude des éducateurs à l'enseignement de ces matières dites « secondaires » et à stimuler leur intérêt pour ces disciplines.

Les résultats de *notre enquête* indiquent que le « manque de compétence des enseignants » est une des raisons expliquant que certains enseignements sont jugés insatisfaisants; quant au « manque d'intérêt », il est rarement invoqué.

La prétendue inaptitude et le prétendu désintéressement de certains enseignants en laissent plusieurs perplexes. Ils en arrivent alors à se demander s'il est possible que les titulaires ne puissent être convenablement polyvalents, si certaines disciplines du primaire ont atteint un tel degré de raffinement que seuls des enseignants spécialisés peuvent les assumer, si les enfants sont devenus critiques et exigeants au point de ne plus pouvoir être initiés en plusieurs domaines par la même personne.

f) Le soutien pédagogique

Les *milieux scolaires visités* ne manquent pas de relever que le ministère de l'Éducation a souvent concentré ses mesures de soutien pédagogique sur les matières déjà favorisées et que, dans l'ensemble, les commissions scolaires en ont fait tout autant. À leurs yeux, le support pédagogique qui devrait être accordé à l'enseignement de certaines matières a toujours laissé à désirer. Ils reprochent aussi aux conseillers pédagogiques et aux directeurs d'école de ne pas (ou de ne plus?) être en mesure de remplir leur rôle d'animateurs pédagogiques – surtout en cette période d'implantation accélérée de programmes – et de ne pas se soucier de l'enseignement des matières dites secondaires.

Les *associations rencontrées* ne tiennent pas un discours différent. Le ministère de l'Éducation a mis sur pied, il y a quelque temps, disent-elles, un réseau d'agents de développement pédagogique qu'il achève aujourd'hui de démanteler. Les commissions scolaires, pour leur part, qui avaient été invitées à mettre en place des structures d'animation pédagogique et d'aide au travail des enseignants, se voient actuellement couper les vivres. Or, elles sabrent dans les services de soutien à l'enseignement en commençant par les domaines déjà les moins bien servis. En outre, plusieurs associations déplorent de ne pas pouvoir compter sur les directeurs d'école pour assurer le nécessaire soutien pédagogique. La FAMEQ[21], en particulier, note le peu d'intérêt généralement manifesté par les directeurs d'école pour l'enseignement de la musique; et la SPEQ[22], de son côté, déplore le peu de préoccupation montrée habituellement par les directeurs d'école pour l'enseignement des sciences humaines.

Quant aux résultats de notre *enquête*, ils indiquent que les enseignants titulaires se voient principale-

20. Société pour la promotion de l'anglais langue seconde au Québec.

21. Fédération des associations de musiciens éducateurs.

22. Société des professeurs d'économique.

ment appuyés en langue maternelle, en mathématiques et en enseignement religieux. Certains groupes d'enseignants spécialistes ont, pour leur part, des rencontres fréquentes avec les conseillers pédagogiques. Ce sont, en somme, les titulaires, pour ce qui est des sciences humaines, des sciences de la nature et des arts, qui sont les moins bien soutenus, les conseillers pédagogiques n'accordant en général à ces matières qu'environ 30% de leur temps.

Encore là, beaucoup doutent de la pertinence d'une telle explication: l'enseignement n'appartient-il pas aux enseignants?

g) Les exigences des parents

Nombre de parents réclament de l'école l'assurance que leur enfant maîtrisera les outils de base que sont la langue maternelle et les mathématiques. Pour eux, le reste du programme scolaire ne sert que de hors-d'oeuvre. Cette formation qu'ils qualifient de complémentaire, ils préfèrent plus ou moins ouvertement la confier aux médias d'information ou à d'autres organismes publics ou privés qui, fort souvent, concurrencent avec avantage l'école, ou encore se la réserver pour eux-mêmes. Que le mouvement s'appelle « back to basics », « three R's », ou « retour à l'essentiel », les premiers devoirs de l'école se résument à: montrer à lire, à écrire, et à compter. Dans les milieux visités, et pour le Conseil pédagogique interdisciplinaire[23], la prépondérance accordée à la langue maternelle et aux mathématiques expliquerait le sort peu enviable réservé à certaines matières dites « secondaires ».

Plusieurs parents des *milieux scolaires visités ou rejoints par notre enquête* ont par ailleurs signifié des attentes plus larges, du moins en principe. Certains ont souligné le rôle important des « matières complémentaires »... comme déclencheur et soutien de l'intérêt des élèves pour les « matières de base ». Pour les parents, l'existence de chacune des disciplines se justifie probablement par une « fonction propre »... mais l'importance prépondérante de la langue maternelle et des mathématiques d'abord, de l'éducation physique et de la langue seconde ensuite, ne fait quand même aucun doute. Aussi le fait que la plupart du temps les enfants n'aient que des travaux scolaires en langue maternelle et en mathématiques à réaliser à la maison ne les surprend pas davantage que celui de n'être informés le plus souvent qu'à propos de ces « matières de base ».

Selon plusieurs, les enseignants ne sont pas moins sensibles que les responsables scolaires aux exigences manifestes ou tacites de la majorité des parents. Et pour s'assurer de bien remplir la commande qu'ils reçoivent, ils accordent à la langue maternelle et aux mathématiques la plus grande part de leur temps et de leur attention. Cela entraîne donc, concluent-ils, que des matières comme les sciences humaines ou les sciences de la nature par exemple, sont parfois négligées. L'essentiel ayant été assuré, aucun compte « sur le reste » ne leur est demandé la plupart du temps.

Quelques-uns doutent que la pression sociale puisse jouer à ce point. Les écoles ne seraient pas si perméables à ces prétendues volontés de certains parents. Bien plus, la majorité des parents croient toujours que l'école sait mieux que personne ce qui est pédagogiquement bon pour l'éducation des enfants.

Conclusion

Même si l'unanimité ne peut être faite sur aucune d'elles pour expliquer le sort bien inégal des différentes matières enseignées au primaire, retenons les causes qui ont été avancées à l'occasion de nos consultations: grille-horaire débalancée et favorisant le cloisonnement des matières, absence de programmes et de matériel pédagogique adéquats, pénurie d'aménagements physiques convenables, défaut d'évaluation de tous les apprentissages des élèves, inaptitude et désintéressement des enseignants, soutien défaillant à l'activité pédagogique, exigences traditionnelles des parents.

---

23. Ce Conseil regroupe 21 associations professionnelles d'enseignants québécois, formées selon les disciplines ou matières enseignées.

II. Une analyse de la situation sous deux angles

Il existe toujours plusieurs façons de voir une même situation. Les pages qui précèdent en témoignent. Le Conseil constate que la plupart des personnes consultées par la Commission de l'enseignement primaire se sont montrées sensibles à la spécificité des diverses matières[24] et que quelques-unes seulement ont avoué être préoccupées par la cohérence qui doit être assurée dans l'enseignement de ces diverses matières.

L'un et l'autre angle d'observation sont bien légitimes mais il faut comprendre qu'ils engendrent des analyses bien différentes de la situation et, surtout, des issues bien distinctes.

1. Sous l'angle de la spécificité des matières

a) Un présupposé : la primauté des programmes

Adopter l'angle de la spécificité des matières pour examiner la situation de l'enseignement primaire, c'est, il nous semble, poser le principe que les moyens choisis pour la formation des enfants ont une valeur intrinsèque déterminante à laquelle il faut s'attarder. L'enfant n'est pas absent de ce type d'analyse mais il figure nettement au second plan quand il est surtout porté attention à chaque discipline pour juger de son importance, fixer le temps d'enseignement qui doit lui être accordé, prendre en considération les besoins particuliers, vérifier les compétences spécifiques des éducateurs...

C'est l'observation de la fragmentation du savoir et de l'évolution de la spécialisation qui inspire cette approche. C'est sans doute aussi toute l'organisation scolaire, à commencer par le régime pédagogique lui-même, qui suggère cette piste. La liste d'une douzaine de matières, le partage du temps d'enseignement, et les exigences face à la « réalisation des objectifs obligatoires » et à « l'acquisition de contenus notionels obligatoires compris dans les programmes d'études[25] » y conduit presque naturellement.

Regardant la situation lui aussi sous cet angle, le Conseil veut rappeler l'importance de chacune des matières enseignées au primaire, particulièrement de celles qui sont à tort dites « secondaires ». Chacune d'elles possède une valeur propre comme dépositaire d'une partie du savoir mais aussi comme « catalyseur » du développement de l'élève. C'est au moyen des arts que les uns amorcent, stimulent ou complètent leur développement personnel. D'autres, au fil de leur cheminement, se montrent plus sensibles aux sciences en général. D'autres enfin accordent une large place aux activités manuelles dans le cadre de leur formation. Il importe donc que l'école pour tous s'engage à poursuivre les objectifs de tous les programmes scolaires. C'est pourquoi en ayant choisi d'étudier le sort favorable ou défavorable réservé à chaque matière, il convient d'examiner chacune des raisons invoquées.

Que penser de l'influence de la grille-horaire sur l'enseignement des diverses matières ? Possède-t-elle un pouvoir contraignant ? Elle a, selon le Ministère, une valeur indicative. La commission scolaire qui adapte cette grille-horaire choisit en quelque sorte un ordre de grandeur du temps à répartir entre les diverses matières pour assurer l'atteinte des objectifs de chacune et une éducation de qualité. Même en jouissant de beaucoup de latitude dans l'organisation de leur temps d'enseignement, les éducateurs devraient, pense le Conseil, voir là un cadre de référence illustrant la nécessité d'accorder l'attention nécessaire à chaque matière indiquée et le besoin de consacrer un temps suffisant à l'atteinte des objectifs des divers programmes d'études. La grille-horaire sert aussi à rappeler que la maîtrise des langages fondamentaux importe particulièrement aux premiers stades de l'éducation des enfants à l'école.

---

24. C'était l'angle en quelque sorte indiqué par la Commission de l'enseignement primaire aux diverses étapes de la consultation (visites, rencontres, enquête).

25. Ce sont les termes employés par le Règlement concernant le régime pédagogique... à l'article 42.

Comment apprécier l'importance du matériel pédagogique et des aménagements physiques des écoles? Les éducateurs doivent, bien sûr, disposer des instruments de travail et des locaux appropriés. Mais l'absence de quelques outils et l'imperfection de quelques lieux peuvent-elles vraiment, comme dans les activités industrielles par exemple, compromettre irrémédiablement la poursuite des objectifs de certains programmes? Le Conseil ne le croit pas. Il croit cependant aux vertus facilitantes des outils bien faits et bien employés, d'un environnement bien conçu et bien pourvu. Il estime, par conséquent, que certains milieux devront s'efforcer de rendre plus favorables les conditions d'enseignement de certaines matières.

Peut-on penser que le degré d'attention accordée à l'enseignement des diverses matières est directement proportionnel au soin apporté à l'évaluation des apprentissages des élèves dans ces domaines? ou encore à l'intérêt suscité par l'évaluation des apprentissages des élèves dans ces disciplines? Sans aucun doute. Le Conseil croit qu'une invitation faite aux enseignants d'assurer l'évaluation de tous les apprentissages des élèves, particulièrement une évaluation de nature formative, et d'en témoigner dans les bulletins transmis aux parents, peut contribuer à accroître l'intérêt envers chaque matière et à assurer un enseignement plus systématique et de plus grande qualité.

Le Conseil croit fermement en la valeur de l'évaluation formative continue qui permet de tendre constamment avec les enfants vers ce qui importe, c'est-à-dire l'atteinte des objectifs de chacun des programmes d'études[26].

Quelle force incitative peuvent bien contenir les exigences des parents? Leur insistance sur les « matières de base » ne tient-elle pas au fait qu'ils estiment au plus haut point les langages fondamentaux sans qu'on puisse les accuser pour autant de déprécier le reste du programme scolaire? Plusieurs comprennent déjà d'ailleurs la place et le sens des matières dites « secondaires » à l'école[27].

Enfin, l'aptitude et l'intérêt à enseigner de même que le soutien pédagogique accordé exercent-ils une influence déterminante sur la qualité des divers enseignements?

C'est là la question qui importe le plus à notre avis. En effet, des titulaires ne s'estiment pas aptes à enseigner certaines matières dites « secondaires » et le soutien pédagogique montre habituellement les plus grandes faiblesses précisément dans ces domaines. Pour résoudre ce problème qui est, reconnaissons-le, prioritaire, plusieurs sont tout de suite portés à réclamer davantage de spécialistes au primaire. Le Conseil ne souhaite pas un tel ajout de nouveaux spécialistes. Il observe que, compte tenu d'une rapide évolution de l'enseignement de certaines disciplines, plusieurs titulaires manifestent des carences telles que des parties de leur tâche sont parfois éludées ou mal remplies. Il croit donc que le soutien pédagogique est nécessaire pour ceux-là. Ce soutien peut venir du conseiller pédagogique, du directeur d'école, de collègues enseignants investis de tâches semblables ou de compétences particulières dans ces disciplines. Il pourrait aussi venir d'enseignants mis en disponibilité utilisés à meilleur escient, ainsi que le Conseil l'a déjà fait remarquer il y a peu de temps[28]. L'implantation des nouveaux pro-

26. Dans son avis récent (mai 1982) sur l'évaluation des apprentissages au secondaire, le Conseil montrait les qualités de ce type d'évaluation et s'interrogeait sur la vérification des apprentissages des élèves finissant leurs études primaires.

27. La recherche Henripin-Ayotte éditée par le CSE sous le titre *Se prendre en main pour les enfants* (1980) montre bien que les parents associés à l'élaboration du projet éducatif de l'école ne voient pas soustraire à leur réflexion les diverses matières enseignées à leur(s) enfant(s). Voir en particulier les pages 64 à 74 du Tome I où est décrit le projet éducatif de l'école « x ».

28. Conseil supérieur de l'éducation, *La mise en disponibilité des enseignants et des professionnels non enseignants dans les commissions scolaires*, Recommandation au ministre de l'Éducation, décembre 1981.

grammes crée une situation qui nous paraît bien se prêter à ce nouveau rôle de la part des enseignants « disponibles ».

b) Une issue : affectation de ressources à divers changements

Dans cette optique, les racines du mal découvert sont nombreuses. Un seul bon remède peut-il être prescrit pour chaque cause ? Un changement technique déterminé portant sur la grille-horaire ou la répartition du temps entre les diverses matières peut-il garantir l'équilibre nécessaire dans les activités de formation offertes aux élèves par l'école ? Un aménagement physique plus adéquat et un matériel pédagogique plus approprié détiennent-ils le pouvoir d'assurer l'enseignement des matières actuellement négligées ? Une insistance toute nouvelle sur l'importance d'une évaluation formative continue touchant tous les programmes d'études forcerait-elle l'attention des éducateurs sur les matières laissées pour compte ? Le regroupement de parents convaincus de la nécessité des matières dites « secondaires » à l'école en imposerait-il ? Des enseignants « ressourcés » selon leurs besoins deviennent-ils prêts à assumer toutes les matières qui leur sont confiées ?

Le Conseil croit que chaque problème devrait se voir appliquer, selon le besoin, une ou plusieurs solutions. Et pour que ces solutions provoquent un juste retournement des choses, il faudra veiller à ce qu'elles soient choisies les unes en rapport avec les autres et mises en application relativement au même moment. On pourra alors espérer une influence combinée de toutes ces actions visant un enseignement de qualité des diverses matières prescrites par le régime pédagogique.

2. Sous l'angle de la cohérence de l'enseignement

a) Un présupposé : la primauté du sujet

Lorsqu'on redonne à l'enfant la place qu'il doit occuper, soit le coeur de l'activité pédagogique, et lorsqu'on le perçoit comme un être « global » appelé à un éveil « global » au réel, on conclut aisément qu'aucune initiation à une partie du réel ne saurait être considérée comme secondaire ou conduite sans lien avec d'autres parties de ce réel.

L'enfant est en effet appelé à se développer simultanément sur les plans physique, émotif, cognitif, social, moral et spirituel. Et chaque discipline ne cherche certes pas à limiter son action ou son rayonnement à une seule dimension de la personne, indépendante de toutes les autres. Ne pas s'intéresser à tout l'enfant à l'occasion de chaque enseignement conduit souvent à multiplier les obstacles à son progrès. Qu'il fasse des mathématiques, de la géographie ou des arts, c'est tout son être qui participe à l'activité.

De plus, cet enfant ne saurait être dissocié de son environnement (lieux, personnes, objets, événements). Et cet environnement est caractérisé, entre autres, par la diversité, l'espace, le changement.

La diversité est manifeste par exemple chez les individus faisant partie d'un même groupe : identiques dans leur espèce, ils sont pourtant différents (couleur de la peau, taille, langue, pour ne nommer que des différences très apparentes). La diversité est manifeste aussi par le nombre de significations différentes que prend un événement selon les personnes qui l'ont observé.

L'espace s'appelle d'abord famille, quartier, ville. Et, par les médias, l'enfant est placé en contact quotidien avec un environnement de plus en plus vaste et complexe. Chaque enfant cumule chaque jour un bagage de connaissances, bagage personnel et bien différent de celui de son voisin, et même de ceux qui lui enseignent.

Est-il besoin de rappeler que la vie est essentiellement changement ? Nous vivons à une époque où ce phénomène est de plus en plus visible. Les médias d'information nous le rappellent chaque jour. Les applications technologiques des découvertes scientifiques bouleversent nos façons de vivre. Cette technologie exerce une influence énorme sur la nature du travail.

Somme toute, l'environnement influence grandement l'enfant. L'activité éducative doit composer avec cette réalité. Elle doit tenir compte du fait que l'enfant vit la diversité des manifestations et des interprétations, qu'il enrichit chaque jour par divers moyens un corpus de connaissances assez étendu, et qu'il est conscient de l'absence de pérennité des choses.

Plusieurs efforts ont déjà été faits par les éducateurs pour mieux s'ajuster au vécu de l'enfant: activités ou exercices réalisés de concert avec le milieu d'appartenance (famille, paroisse, quartier...); références plus fréquentes aux champs d'intérêt des enfants en dehors de l'école (arts, sports, sciences...); addition de nouvelles « matières » ou de nouveaux contenus de matières réclamés par voie de consensus (éducation sexuelle, éducation à une saine alimentation, à la protection de l'environnement)... D'autres pas restent encore à franchir.

Le Conseil est d'avis qu'il faut éviter la simple juxtaposition de connaissances disparates et mettre l'accent sur le continuum du savoir, sur un équilibre à réaliser entre les objectifs de connaissance ou de contenus et les objectifs de formation ou de développement.

Touché par mille et une informations facilement accessibles, l'enfant a le droit de comprendre. Et l'école doit demeurer l'endroit de réflexion par excellence où l'élève sera guidé dans le décodage et l'appréciation des informations reçues. Le Conseil croit, de plus, que la maîtrise des langages fondamentaux (langue maternelle et mathématiques) est essentielle à cette compréhension. Cette dernière se poursuit plus efficacement quand ces langages sont « appliqués », c'est-à-dire moins objets de présentations mécaniques que de mises en relation avec les autres disciplines.

Parce que l'enfant est tributaire de son environnement, le développement de la curiosité, de l'intérêt, de l'aptitude à synthétiser et à saisir des structures, sont des objectifs de formation confiés à l'école. L'habileté à nuancer son jugement, à s'auto-évaluer, l'acquisition de la confiance en soi, de la capacité à s'adapter à différentes situations, auront valeur de survie dans le siècle à venir. L'école doit « apprendre à être[29] » totalement.

Bref, le Conseil souhaite la multiplication d'écoles qui préconisent une activité pédagogique claire et cohérente. Ces écoles doivent se centrer sur l'enfant et son environnement. Et les éducateurs, aussi attentifs au processus d'apprentissage qu'au cumul des connaissances, doivent rendre l'enfant capable de maîtriser l'usage des outils fondamentaux de développement et de s'adapter à des situations variées et changeantes.

b) Une issue: l'intégration des matières

Quand on observe la réalité scolaire (années nombreuses d'études, cycles distincts, programmes, enseignants titulaires et spécialistes, intervenants divers dans l'école, activités variées...) on est porté à penser que mener une action éducative cohérente constitue un véritable défi, et à se demander si tous les choix de nature organisationnelle sont toujours bien inspirés de cette volonté de satisfaire les besoins véritables de l'enfant à éduquer.

Les rencontres tenues dans le cadre de notre consultation, particulièrement les rencontres de diverses *associations d'enseignants*, ont fortement mis en évidence le cloisonnement entre les diverses disciplines. En outre, la majorité des propositions reçues ont révélé une vision cloisonnée de l'activité éducative. Certaines mêmes iraient jusqu'à réclamer une présence de plus en plus marquée de spécialistes pour assurer l'enseignement de chaque matière. *Certaines associations* ont parlé avec réserve de l'intrégation des matières, affirmant que « les petites matières » jouent toujours en quelque sorte « les seconds violons ».

29. On se souviendra que le rapport Faure sur l'éducation en France était coiffé de ce titre.

Cherchant à donner un sens à tout ce que l'organisation scolaire met en place pour l'éducation des enfants, le Conseil pédagogique interdisciplinaire a choisi, pour sa part, de classer les diverses matières en deux groupes: celui des matières procurant différentes sortes de langages (langues, mathématiques, arts) et celui des matières invitant à la découverte du réel, de soi, des autres et de l'environnement. Il a souligné l'égale importance des unes et des autres et constaté que le développement harmonieux de l'enfant passe par une « fusion » des unes et des autres pour une quête de connaissance simultanée des langages et du réel. C'est au même moment où l'enfant découvre le réel, insiste-t-il, qu'il recherche des langages qui lui permettent de reconstituer ce réel à sa manière. Le CPI ajoute que si les relations entre les matières doivent être très intimes, c'est à cause de la vision globale du réel chez l'enfant. Il conclut donc que tout processus pédagogique consistant à isoler les matières les unes des autres et à les étudier en elles-mêmes et pour elles-mêmes vont « compartimenter » l'esprit de l'enfant.

Ces propos rejoignent ceux de représentants d'*autres associations* qui ont condamné la« compartimentation » de l'enfant, de l'enseignant et de l'enseignement, et réclamé le décloisonnement des matières. Le porte-parole de la Société des professeurs d'économique du Québec (S.P.E.Q.) a refusé de considérer les matières enseignées au primaire comme des ensembles fermés, imperméables les uns aux autres. Car cela, soulignait-il, serait contradictoire avec la réalité même de l'être humain qui est un tout cohérent et complexe. Il a aussi rappelé qu'il ne saurait être question au primaire d'approches disciplinaires ou de formation scientifique formelle. Selon lui, il importerait bien davantage d'éveiller l'enfant aux divers langages (langue, langage esthétique et langage mathématique) et aux diverses réalités vécues (humaines, sociales, corporelles, physiques, morales...), et de l'amener à faire une première réflexion.

Lorsqu'il a recommandé au Ministre, il y a quelques années[30], de ne pas faire du programme de formation personnelle et sociale une nouvelle « matière » prescrite au primaire mais d'imposer plutôt la réalisation des objectifs à travers les matières déjà existantes, avis qu'il n'a pas manqué de réitérer en 1980[31], le Conseil était déjà sensible à de telles réflexions et à une telle perspective. Prévoyant que l'évolution des choses commanderait l'addition de nouvelles matières d'éveil jugées indispensables au développement des enfants de demain et que le temps d'enseignement ne saurait croître indéfiniment, le Conseil a alors réclamé un effort d'intégration des programmes.

Au stade actuel des réflexions et des pratiques, on observe l'existence de deux étapes d'un long processus: le décloisonnement des matières précède de l'intégration. On « décloisonne » lorsqu'on supprime les barrières édifiées entre les matières par l'horaire, le bulletin, certain matériel pédagogique, certaines pratiques éducatives... On « intègre » ensuite en organisant des activités éducatives inspirées par le rassemblement de contenus et d'objectifs appareillés.

Le Conseil constate que l'enseignement traditionnel (ou conventionnel) est ainsi remis en question. Les pratiques d'enseignement visées sont celles qui privilégient une attention directe et exclusive à chacune des « matières de base » d'abord, à chacune des matières dites « secondaires » ensuite. Bien des éducateurs affirment que pour faire un travail de qualité, il faut faire une chose à la fois, et que prôner un enseignement intégré des diverses matières équivaut à leur demander de « courir plusieurs lièvres à la fois ». Ce n'est certes pas ce que pensent les tenants de l'enseignement interdisciplinaire. Le Conseil ne peut manquer de souligner l'écart observé parfois entre les discours tenus sur l'intégration des matières, et la compréhension ou l'image que nombre de praticiens en ont.

---

30. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1977-1978*, pp. 130 à 133.

31. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1980-1981*, pp. 61-62.

Le Conseil comprend, pour sa part, que l'intégration des matières est le résultat d'un long processus. La trame centrale de ce processus consiste à l'occasion d'une activité, à relier les objectifs propres à diverses matières et à les traiter de façon concomitante. Par exemple, l'enseignant choisira pour un exercice de lecture des textes qui permettent d'aborder diverses matières ou organisera des activités thématiques qui lient une science à l'autre ou une science et une discipline artistique.

Des pratiques de ce type seraient, d'après *notre enquête*, déjà entreprises. Plus de 60% des titulaires disent « intégrer » de cette façon l'enseignement de la langue maternelle, des arts plastiques, des sciences humaines, des sciences de la nature et des mathématiques. Les deux tiers (⅔) des spécialistes en éducation physique disent « intégrer » leur discipline aux arts, particulièrement à la danse et à l'expression dramatique. L'enseignement de la musique serait, de son côté, fréquemment « intégré » à la langue maternelle et à la langue seconde. Toutes ces données demeurent cependant sujettes à caution puisqu'il est impossible de savoir ce que chacun entendait par « intégrer » ou pratiquait comme « intégration ».

Quand, par ailleurs, l'intégration des matières est inspirée par la recherche d'une démarche pédagogique unifiante, quand le souci de vérifier l'atteinte des objectifs des diverses matières en cause est manifeste, le Conseil estime qu'il y a là effort véritable d'intégration des matières. Même si cette dernière n'est pas parfaitement atteinte du premier coup, sa poursuite n'est-elle pas un pas dans la voie de l'amélioration de l'activité pédagogique ?

Le Conseil est conscient de l'ampleur du changement que l'action interdisciplinaire représente. Il est aussi conscient du danger d'efforts d'intégration ratés, qui ne débouchent pas sur l'atteinte de tous les objectifs fixés. Il croit donc qu'une saine réflexion est nécessaire à tous les paliers du système d'éducation avant que l'on ne modifie en profondeur les façons de faire, les outils ou le cadre organisationnel.

Selon l'auteur de *L'école unique : à quelles conditions ?*[32], Louis Legrand, il y a aussi plus d'un type d'action interdisciplinaire, et c'est le rôle et l'attitude de l'enseignant qui la déterminent. Il fait de plus remarquer qu'une action interdisciplinaire est possible tant dans une pédagogie de la démarche imposée que dans une pédagogie de la découverte[33]. Louis Legrand conclut que la pédagogie préoccupée d'action interdisciplinaire :

> *(...) est assurément difficile. Elle demande de prendre son temps. Elle demande un travail alterné en grand groupe et en petit groupe, donc un taux d'encadrement amélioré. Elle demande des maîtres formés*[34].

Le Conseil ne considère pas l'interdisciplinarité ou l'intégration des matières comme la panacée à tous les maux qui affectent les matières dites « secondaires ». Il y voit cependant une voie prometteuse. Car, si les éducateurs multipliaient les actions interdisciplinaires, ce serait non seulement chaque champ du savoir qui pourrait y gagner mais avant tout chaque élève qui arriverait à mieux comprendre les liens qui existent entre tous les apprentissages qu'il réalise.

Le Conseil désire souligner ici que le Conseil pédagogique interdisciplinaire, avec l'appui du ministère de l'Éducation, mène actuellement une recherche visant à « bâtir des activités dans le but de favoriser l'intégration des objectifs des programmes du primaire », et que des conseillers pédagogiques ont déjà entrepris des actions en ce sens. De tels travaux ne peuvent qu'être utiles à ceux qui oeuvrent quotidiennement dans l'école.

---

32. Collection Pédagogies nouvelles, Ed. du Scarabée, Paris, 1981.

33. Voir les pages 181 à 185.

34. *Ibid.*, p. 187.

III. Recommandations

Reconnaissant qu'il est valable d'examiner le sort réservé à l'enseignement des différentes matières sous l'angle de leur spécificité, le Conseil propose quelques recommandations en ce sens. Toutefois, il a préféré analyser la question sous l'angle de la cohérence de l'enseignement. C'est pourquoi ses principales recommandations sont formulées dans cette perspective.

a) Cohérence de l'enseignement

Le Conseil recommande:

1. Que les commissions scolaires s'assurent que toutes les matières prescrites soient enseignées dans leurs écoles primaires et que les objectifs des divers programmes d'études soient poursuivis dans une perspective d'intégration des matières.

2. Que l'interdisciplinarité ou l'intégration des matières devienne un axe du développement pédagogique des prochaines années, tant pour le ministère de l'Éducation que pour les commissions scolaires.

3. Que le ministère de l'Éducation mette à la disposition des commissions scolaires et des équipes-écoles des documents qui présentent une synthèse intégrée des programmes par cycle ou par niveau; ces documents devront faire ressortir les liens qui unissent les éléments spécifiques à chaque discipline et suggérer des pratiques concrètes d'enseignement interdisciplinaire.

4. Que dans les devis pédagogiques fournis aux maisons d'édition, le ministère de l'Éducation encourage de façon concrète la création d'un matériel didactique varié et flexible, qui tout en respectant ce qui est spécifique à chaque discipline, facilite les actions interdisciplinaires.

5. Que, selon des modalités à déterminer par chacun des milieux, les divers agents d'éducation auxquels seront conviés à s'associer les parents, amorcent des réflexions conduisant à des expérimentations ou à des pratiques concrètes montrant les liens qui unissent l'ensemble des disciplines, de même qu'à des expériences sur le processus d'apprentissage commun aux divers programmes.

6. Que les directeurs d'école identifient et mettent à profit les aptitudes particulières des enseignants afin d'assurer un enseignement de qualité de toutes les matières et qu'ils puissent utiliser à cette fin les enseignants mis en disponibilité.

7. Qu'au moment de l'implantation des nouveaux programmes, les commissions scolaires incitent leurs directeurs d'école et leurs conseillers pédagogiques à exercer une animation pédagogique favorisant une véritable intégration des matières, laquelle garantit aussi la poursuite des objectifs spécifiques de chacune d'elle.

8. Que le ministère de l'Éducation encourage concrètement tous les types de recherche (fondamentale, expérimentale,...) ayant pour objet l'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire.

b) Spécificité des matières

Le Conseil recommande:

9. Que le budget de l'école soit connu des enseignants et des parents, et que ces derniers soient associés à la détermination de son utilisation de manière à satisfaire aux besoins de l'enseignement de toutes les matières.

10. Que les enseignants soient instrumentés et soutenus pour une pratique renouvelée d'évaluation des apprentissages des élèves dans toutes les matières qui leur sont confiées.

11. Que, selon la périodicité définie par le régime pédagogique, les parents soient informés des progrès réalisés par leurs(s) enfants(s) dans toutes les matières, conformément à des pratiques renouvelées d'évaluation des apprentissages.

12. Que les commissions scolaires et les directions d'école favorisent des rapports professionnels, individuels ou collectifs, entre enseignants de différentes écoles, de différentes commissions scolaires, ou avec des responsables d'autres organismes à vocation éducative, pour leur permettre d'échanger sur des expériences pédagogiques signifiantes et de trouver des appuis à leurs projets;
    — qu'aux fins de faciliter le repérage de ces expériences pédagogiques signifiantes, le ministère de l'Éducation continue la publication de recueils de projets pédagogiques réalisés un peu partout et rende ces recueils accessibles au plus grand nombre possible d'enseignants.

13. Que les commissions scolaires, au moyen d'actions renouvelées et mieux appropriées des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques, assurent aux enseignants un soutien concret et adapté au vécu de leur classe dans toutes les matières enseignées.

CONCLUSION

La consultation que nous avons menée a fait clairement ressortir que l'enseignement de plusieurs matières n'est pas assuré partout de façon satisfaisante. Elle a aussi permis de rassembler un certain nombre de raisons pouvant expliquer cette situation: ces raisons tiennent à des déficiences touchant le partage du temps d'enseignement, le matériel pédagogique, les aménagements physiques des écoles, l'évaluation des apprentissages, l'aptitude et l'intérêt des enseignants, le soutien pédagogique, les exigences des parents.

La situation exposée n'est pas exclusive au Québec et les causes d'une telle situation se trouvent ailleurs. Louis Legrand, constatant le même phénomène dans l'enseignement français, écrit:

> *« Non seulement les horaires officiels s'y prêtent, mais encore la pratique administrative et personnelle conduit à raboter ce que les textes affichent: manque de professeurs en arts plastiques et musicaux, horaires officiels non appliqués en éducation physique, manque de matière d'oeuvre et d'atelier en éducation manuelle et technique, dédoublements de classes insuffisants en considération des activités en salles de travaux pratiques et d'atelier, utilisation abusive par les maîtres des horaires théoriquement affectés aux matières « d'éveil » pour l'étude de la mathématique et de la langue*[35]*. »*

La majorité des éducateurs croient qu'une solide formation fondamentale s'acquiert avec la maîtrise de la langue maternelle et les mathématiques. C'est pourquoi ils y accordent le plus clair de leur attention. Cela ne doit pas les empêcher pour autant de trouver aussi le temps d'éveiller les élèves à toutes ces disciplines dites « secondaires » concourant elles aussi à la formation intégrale de l'enfant.

Plutôt que d'insister sur l'avènement de changements techniques et sur l'addition de ressouces nouvelles, le Conseil a voulu retenir la nécessité d'une action pédagogique intégrée et inviter en quelque sorte les éducateurs à rechercher les moyens qui leur permettent d'assurer l'enseignement des divers programmes dans une perspective interdisciplinaire.

Le Conseil sait bien que cette perspective n'est pas familière à certains. Aussi souhaite-t-il que chez les enseignants, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'école, les parents, et les administrateurs scolaires, des réflexions s'engagent sur la pertinence de l'action interdisciplinaire (intégration des matières) comme moyen d'assurer à chaque enfant l'atteinte des objectifs essentiels de tous les programmes d'études.

---

35. Louis Legrand, *op.cit.*, pp. 104-105.

Annexe I

Liste des organismes dont les représentants ont été rencontrés en consultation sur « le sort des matières prescrites au primaire[1] »

L'Association des professeurs de sciences du Québec
(APSQ)
présidée par M. Claude Marineau

L'Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique à l'élémentaire
(APAME)
présidée par Mme Mariette Gélinas

L'Association québécoise des enseignants spécialistes en arts plastiques
(APESAP)
présidée par Mme Alice Boucher

L'Association québécoise des professeurs de français
(AQPF)
présidée par Mme Irène Belleau

L'Association québécoise des professeurs de morale et de religion
(AQPMR)
présidée par M. Reynald Lavoie

le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
(CPIQ)
présidé par M. Jacques Robitaille

La Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec
(FAMEQ)
présidée par M. Jean Genest

La Société des professeurs d'économique du Québec
(SPEQ)
présidée par M. Yves Lenoir

La Société des professeurs de géographie du Québec
(SPGQ)
présidée par M. Edmond Pauly

La Société des professeurs d'histoire du Québec
(SPHQ)
présidée par M. Gérard Cachat

La Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec
(SPEAQ)
présidée par Mme Joan Polfuss-Boeckner

1. Ces rencontres ont eu lieu à Montréal les 11 et 12 février 1982.

   La Confédération des éducateurs physiques du Québec (C.E.P.Q.), fondée en février 1982, a été invitée à fournir à la Commission un point de vue écrit sur la question au cours du mois d'avril.

Annexe II

Extrait du

Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire[1]

Article 42
Toutes les matières énumérées à l'article 43 sont obligatoires et sauf dans les cas prévus aux articles 33 et 46[2], la commission scolaire ne peut retrancher aucune de ces matières.

La commission scolaire peut répartir différemment le temps prévu à l'article 43, à la condition qu'elle s'assure de la réalisation des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus notionnels obligatoires compris dans les programmes d'études.

Article 43
La répartition des matières au primaire est la suivante:

Matières	Premier cycle hres/semaine	Second cycle hres/semaine
Langue maternelle (français ou anglais)	7	7
Mathématique	5	4
Ens. moral et Ens. religieux	2	2
Éducation physique	2	2
Arts[3]	1	1
Histoire, géographie, vie économique et culturelle[4]	2	2
Sciences de la nature	1	1.5
Français, langue seconde	2	2
Anglais, langue seconde	–	2
Activités manuelles	–	0.5

Les objectifs du programme de formation personnelle et sociale[5] doivent être poursuivis dans l'ensemble des activités scolaires et assurés par tout le personnel de l'école, selon les modalités établies par la commission scolaire.

Le temps et la place consacrés aux cours de langue et de culture d'origine sont déterminés par la commission scolaire en tenant compte du nombre d'élèves intéressés.

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, 1981, (promulgué dans la *Gazette officielle du Québec* du 15 avril 1981). Rappelons que l'article 42 s'applique depuis le 1[e] juillet 1981 et que l'article 43 n'entrera en vigueur que le 1[e] juillet 1986.
2. L'article 33 a trait au rattrapage que doivent faire les élèves en difficulté et l'article 46 à des projets d'innovation pédagogique autorisés qui touchent l'enseignement de l'anglais langue seconde.
3. Qui comprend la musique, les arts plastiques, la danse et l'expression dramatique.
4. Qu'on appelle aussi sciences humaines.
5. Qui doit comprendre les volets éducation sexuelle, éducation à la santé, éducation à la consommation, relations interpersonnelles, éducation à la vie en société.

Annexe III

Tableau illustrant l'importance en chiffres pondérés[1] des différentes matières d'après diverses catégories de répondants

	Scores accordés par diverses catégories de répondants[2]						
Matières	Enseignants titulaires (36)	Enseignants spécialistes (36)	Parents (36)	Directeurs des serv. de l'ens. (23)	Directeurs d'école (36)	Conseillers pédagogiques (41)	TOTAUX
Langues maternelle	178	181	181	109	173	198	1020
Mathématiques	175	168	180	109	169	189	990
Éducation physique	143	158	145	84	150	151	831
Sciences humaines	125	120	138	89	144	143	759
Langue seconde	107	122	145	77	141	133	725
Éducation santé[3]	112	134	126	75	129	148	724
Formation morale	120	104	128	88	130	152	722
Sciences de la nature	108	120	132	85	129	147	721
Enseignement religieux	111	106	123	77	119	132	668
Éducation sexuelle	82	116	106	70	120	139	633
Arts plastiques[4]	96	119	101	65	106	126	613
Musique[4]	91	102	114	65	115	116	603
Expression dramatique[4]	71	87	89	55	88	107	497
Activités manuelles	71	91	101	39	85	97	484
Danse[4]	55	88	78	45	51	99	416

1. Chaque réponse s'est vu accorder un chiffre entre 5 (absolument essentielle) et 1 (peu ou pas importante) qui, cumulés, donnent un score à chaque matière.
2. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de répondants de chaque catégorie.
3. Pour les seules fins de notre enquête, ces volets du programme de formation personnelle et sociale ont été assimilé à des « matières ».
4. Pour les seules fins de notre enquête, ces volets du programme d'arts ont été assimilées à des « matières ».

Annexe IV

Tableau montrant le temps effectivement indiqué, prescrit, et accordé, en moyenne, à la langue maternelle et aux mathématiques dans les commissions scolaires rejointes par notre enquête

	Indications du nouveau régime pédagogique		Nombre de min./sem. d'enseignement exigées en moyenne par les C.S.		Nombre de min./sem. d'enseignement dispensées en moyenne par les titulaires	
	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle
Langue maternelle	420	420	465	454	517	479
Mathématiques	300	240	361	358	395	378

Annexe V

Tableau montrant le degré de suffisance (+) ou d'insuffisance (−) du matériel didactique relatif aux diverses matières*

Matières	Degré de suffisance	Matières	Degré d'insuffisance
Enseignement religieux	+21	Sciences humaines	−17
Éducation physique	+19	Sciences de la nature	−13
Mathématiques	+16	Éducation sexuelle	− 8
Langue maternelle	+11	Formation morale	− 5
Arts plastiques	+11	Éducation à la santé	− 5
Langue seconde	+10	Activités manuelles	− 4
		Expression dramatique	− 4
		Danse	− 3
		Musique	− 2

* Selon les données globales de notre enquête.

V
Interventions du Comité catholique

L'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral dans l'école catholique

Intervention adoptée à la 199e réunion du Comité catholique, les 21, 22 et 23 avril 1982.

Au centre de bien des controverses entourant l'école catholique aujourd'hui, il y a toute la question du caractère obligatoire qui est dévolu à l'enseignement religieux catholique au primaire de même qu'au premier cycle du secondaire. Établie pour respecter la liberté de conscience de ceux qui ne partagent pas la foi catholique, la clause d'**exemption** est souvent à l'origine d'une grande insatisfaction chez ceux-là mêmes en faveur de qui elle a été formulée. À l'opposé, d'autres intervenants s'objectent radicalement à toute modification qui reléguerait l'enseignement religieux catholique au rang de simple option: pour eux, ce serait là trahir le caractère propre de l'école catholique.

Tout au long des dernières années le Comité catholique a prêté une attention spéciale à cette question. Dans plusieurs de ses documents, il s'est efforcé de promouvoir une application sans réticence de la clause d'exemption. Au cours de ses audiences nombreuses et de ses visites d'écoles, il s'est mis à l'écoute de la population afin d'avoir une idée exacte de la situation et de bien identifier les problèmes. Ceci l'a incité à entreprendre une réflexion en profondeur sur son Règlement et particulièrement sur les articles qui concernent l'enseignement religieux.

Divers événements sont venus activer cette réflexion. Il y a eu d'abord le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur *La confessionnalité scolaire*, publié en août 1981, et demandant que soit instauré un régime généralisé d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral. Il y a eu ensuite le projet de restructuration scolaire à la rédaction duquel s'emploie depuis plusieurs mois le ministère de l'Éducation du Québec. Ce projet, dont nous ne connaissons les grandes articulations que par bribes, a ravivé la discussion dans le public et provoqué des prises de position contradictoires. L'une d'entre elles, et non la moindre, est la Déclaration de l'Assemblée des évêques du Québec sur *Le système scolaire et les convictions religieuses des citoyens:* on y consacre deux paragraphes à la question de l'option entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux.

L'attente d'un projet de loi susceptible de modifier des données de la situation actuelle ne favorisait pas une prise de position publique de notre part. Malgré cela, il nous apparaît maintenant opportun d'annoncer les conclusions auxquelles nous ont conduits nos réflexions des derniers mois. Le Comité a en effet l'intention de modifier sous peu son Règlement touchant les écoles reconnues comme catholiques de manière à ce qu'à toutes les années du primaire et du secondaire soit instauré un régime généralisé d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral.

Il importe de préciser les raisons qui incitent le Comité à adopter une telle attitude et d'indiquer les nouvelles responsabilités que cette modification va entraîner pour les divers intervenants du monde scolaire. Mais auparavant il est nécessaire de bien clarifier les convictions de base qui ont orienté le Comité vers la présente prise de position.

1.
Une première conviction de base: la clause d'exemption n'est pas de soi discriminatoire, même dans une école publique

Déjà dans son Rapport 1979-1980[1], le Comité

1. Conseil supérieur de l'éducation, *L'État et les besoins de l'éducation; Rapport 1979-1980*, pp. 65-110.

catholique s'était penché sur le problème posé par la clause d'exemption. Nous continuons de penser qu'il est exagéré de prétendre que cette clause soit injuste ou discriminatoire. Il peut arriver qu'elle soit l'objet d'une application restrictive. Mais en elle-même, elle veut être un mécanisme qui respecte d'une façon honnête la liberté de conscience de ceux qui fréquentent l'école catholique. Bien sûr, elle introduit des différences dans le traitement et le cheminement scolaire des élèves: certains se retrouvent en enseignement religieux alors que les autres suivent un programme de formation morale. Mais il ne s'agit pas là d'un cas unique dans l'école. « Qu'on songe, par exemple, écrivions-nous alors, à l'enseignement individualisé, à la promotion par matière, aux options à la fin du secondaire, à l'orthopédagogie. Ces principes et ces pratiques conduisent à distinguer les élèves, parfois à les regrouper, afin de mieux tenir compte de leurs intérêts ou de leur rythme scolaire. Faire cela, ce n'est pas automatiquement verser dans la discrimination. La discrimination commence là où on sépare une personne ou un groupe des autres, en le traitant plus mal, à son détriment[2]. » Ce qui est essentiel et qu'il faut à tout prix assurer, c'est que le choix des parents (ou des élèves) soit profondément respecté et que les activités de remplacement soient de qualité. On ne pourra éviter qu'un groupe fortement minoritaire ne se sente un peu mis à part, différent. Il en est de même de tout groupe particulier pour lequel des services spéciaux sont offerts. L'affirmation de son identité propre est souvent à ce prix. Et c'est pourquoi il convient de l'accueillir avec grand respect, sans pour cela que d'autres groupes ne soient empêchés de vivre leur propre identité.

« Cela dit, écrivions-nous encore, la règle de l'exemption n'est manifestement pas un dogme. Il s'agit d'une règle pratique d'aménagement dont le Comité catholique entend vérifier l'utilité et la pertinence. Car il est indéniable qu'elle présente des difficultés d'application ». Et nous ajoutions: « La règle d'exemption n'est pas parfaite. Mais aucune règle n'est parfaite. Toute règle s'avérera insuffisante là où fait défaut l'esprit de compréhension et de tolérance. Si la règle d'exemption doit un jour changer, ce sera pour faciliter la pratique pédagogique et administrative, et non pour accréditer des objections idéologiques discutables[3]. »

C'est aussi pour des raisons d'évolution sociale que nous croyons opportun de modifier la situation actuelle. Et si nous nous croyons justifiés de le faire, c'est qu'une deuxième conviction nous habite. Il n'est pas inutile de l'expliciter quelque peu.

2.
Une deuxième conviction de base: l'option généralisée entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral n'est pas incompatible avec une école qui se dit catholique.

Une école aux visages divers, enracinée dans un milieu

Une école qui se définit comme catholique doit présenter des caractères distinctifs qui lui donnent une physionomie propre. Autrement le mot « catholique » ne serait qu'une étiquette vide de contenu. Mais ces caractères distinctifs peuvent recevoir des aménagements divers selon le contexte socio-culturel dans lequel baigne l'école. Celle-ci est en effet en liaison intime avec son milieu. Si d'une part elle doit contribuer à le transformer, elle en est en même temps le reflet; elle reçoit de son milieu une influence qui la marque et qui contribue à en façonner l'organisation concrète.

Notre histoire récente est une illustration frappante de ce fait. Dans les années cinquante, par exemple, l'école francophone du Québec était catholique, et elle l'était résolument, massivement, comme l'était aussi le milieu social, forte-

2. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 77.

3. *Ibid.*, p. 79.

ment marqué par l'Église catholique. Dans une telle école, tout était imprégné d'une atmosphère religieuse: il aurait été inconcevable alors que l'enseignement du « petit catéchisme » ne soit pas obligatoire pour tous... et cela sans exception.

Dans les années soixante, le tissu social se transforme. L'unanimité religieuse s'estompe. Les consensus se défont. De plus en plus on réclame le droit de dissidence sur le plan religieux, mais une grande majorité continue d'être attachée au catholicisme. Une vaste restructuration scolaire s'organise. C'est à ce moment que le Comité catholique dessine par son Règlement un autre aménagement pour l'enseignement religieux. Celui-ci doit toujours continuer d'être offert. Mais en même temps, l'école doit offrir un programme de formation morale à tous ceux qui veulent être exemptés de l'enseignement religieux. De plus, en liaison avec de nouveaux régimes pédagogiques qui introduisent une pluralité d'options, on offre aux élèves des dernières années du secondaire la possibilité de choisir entre un cours de formation morale, un cours d'enseignement religieux catholique et même un cours d'enseignement religieux de type culturel. Tout ceci pour répondre plus adéquatement aux besoins d'un milieu qui devient plus hétérogène.

Il ne faudrait pas cependant s'imaginer que ce cadre a été vécu partout de la même façon. C'est ainsi que dans certains milieux encore très majoritairement catholiques, on a dénombré très peu de demandes d'exemption. Dans des milieux anglophones, au lieu de demander l'exemption, plusieurs élèves se sont orientés spontanément vers l'école protestante voisine, contribuant à mettre en place un type d'école catholique très différent des grandes polyvalentes francophones fortement marquées par l'hétérogénéité.

On pourrait élargir ici notre perspective et voir comment dans les différents pays où elle existe, l'école catholique prend des visages divers selon qu'elle se situe ou non à côté d'autres écoles, selon qu'elle se construit ou non en réaction à d'autres types d'écoles, laïcisantes, par exemple, ou encore selon qu'elle est subventionnée ou non par l'État[4].

Une école qui doit sauvegarder certains traits essentiels

À travers ces visages divers, certains traits essentiels demeurent. Comme nous le disions dans une récente brochure, « l'école catholique est celle qui place au cœur de son projet éducatif une référence explicite à la foi chrétienne et qui veut en inspirer son action éducative et culturelle [5] ». Reprenant des considérations faites antérieurement, nous ajoutions que ce projet éducatif devait se déployer selon trois lignes de force, à savoir un souci d'éducation globale de la personne, une priorité donnée aux rapports humains, de même qu'une proposition explicite et respectueuse de la foi chrétienne: « À cette fin, l'école catholique doit offrir des cours d'enseignement religieux catholique et des activités d'animation pastorale qui procurent aux jeunes la possibilité d'élargir leur culture religieuse, d'approfondir et de mettre en pratique le message de Jésus dans son Évangile [6] ».

Cet enseignement religieux doit-il être imposé obligatoirement à tous les élèves pour sauvegarder le caractère propre à l'école catholique? Nous ne le croyons pas. Offert même sous forme

4. Il est intéressant à ce propos de parcourir le dossier spécial préparé par la revue *Informations catholiques internationales*, en date du 15 décembre 1981. On y étudie la situation de l'école catholique en des pays aussi divers que la Grande-Bretagne, l'Écosse, le Portugal, le Chili, le Mexique, le Venezuela, la Nouvelle-Calédonie, le Zaïre, le Japon, la Hongrie, les États-Unis, les Pays-Bas, la République fédérale allemande, la Belgique, le Québec et tout particulièrement la France.

5. Comité catholique, *C'est-à-dire. Regards sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne*, 1981, p. 19.

6. *Ibid.*, p. 19.

d'option, l'enseignement religieux catholique demeure un élément essentiel de l'école catholique. D'autres éléments s'ajoutent par ailleurs pour marquer le caractère religieux de l'établissement. Qu'il suffise d'en mentionner quelques-uns: l'animation pastorale, les activités de soutien pédagogique et spirituel, les attitudes du personnel, la relation à la communauté catholique, les projets d'activités étudiantes, le climat général de l'école. Envisager d'offrir l'enseignement religieux catholique à titre d'option, ce n'est pas trahir un idéal, abandonner un acquis historique. Ne serait-ce pas tout simplement être sensible aux besoins concrets d'un milieu en pleine évolution et de plus en plus pluraliste?

3.

Notre évaluation de la situation: le régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral nous apparaît souhaitable dans le contexte actuel

On aura compris que les raisons qui nous poussent à modifier notre Règlement sont d'abord d'ordre social et pédagogique. Il s'agit de mieux répondre à des besoins qui se sont manifestés et d'assurer une meilleure qualité de formation religieuse et morale. Non seulement le régime d'option n'est-il pas incompatible avec le caractère propre de l'école catholique, mais il apparaît concrètement souhaitable dans le contexte actuel. Explicitons un peu pourquoi.

En vertu de ce nouveau régime, les parents devront chaque année indiquer au moment de l'inscription s'ils désirent que leur enfant suive un cours d'enseignement religieux catholique ou un cours d'enseignement moral (sauf à partir de la troisième année du secondaire où le choix continuera d'être fait par l'élève lui-même). On ose espérer que cela pourra avoir un effet bénéfique en mettant plus fortement en lumière que ce sont les parents qui sont au premier chef responsables de l'éducation religieuse et morale de leurs enfants. S'ils peuvent compter sur l'école pour en assurer certains éléments, ils ne peuvent se décharger complètement de leur responsabilité. Ils auront chaque année à expliciter leur choix, à le formuler.

De cette façon, les parents qui désirent assurer une formation religieuse à leur enfant verront qu'ils doivent s'engager personnellement dans cette formation. Ils ne peuvent pas compter de façon automatique sur l'école. Ils ont à prendre position. Il leur sera peut-être plus facile alors de saisir qu'ils doivent assurer un suivi qui permette à la catéchèse scolaire de produire les fruits qu'on en attend. Nombreux sont les professeurs d'enseignement religieux qui se plaignent de l'inutilité de leurs efforts parce que trop de parents ne se préoccupent pas de ce qui se fait à l'école.

Pour leur part, les parents qui préfèrent que leur enfant reçoive une formation morale n'auront pas de démarche particulière ou supplémentaire à faire. Ils seront dans la même situation que tous les autres. Ce qui devrait supprimer bien des tensions.

En permettant ainsi aux usagers de manifester normalement leur choix au moment de l'inscription, le nouveau régime aidera les autorités scolaires ainsi que le personnel enseignant à identifier avec plus de justesse les besoins réels et à y répondre plus adéquatement. Tous, catholiques et non-catholiques, devraient y trouver leur compte.

Nous sommes bien conscients cependant que cette nouvelle réglementation pourra causer en certains endroits des difficultés d'organisation. Spontanément, nous pensons à des milieux encore très homogènes où il est vraisemblable que seul un très petit nombre s'orientera vers l'enseignement moral. On nous signale aussi le cas de certains milieux anglophones où ceux qui ne désirent pas recevoir un enseignement religieux catholique ont déjà pris l'habitude de s'orienter vers d'autres écoles que les écoles catholiques.

4.
Une nécessité: des responsabilités à assumer.

L'instauration d'un nouveau régime comme celui qui est présenté peut être l'occasion d'insuffler un dynamisme nouveau à l'école catholique. Des élèves plus intéressés, des professeurs plus motivés, des parents plus engagés, ce sont là des éléments propres à valoriser l'éducation religieuse et morale et à en favoriser la qualité. Mais cela ne s'obtiendra pas de façon automatique. Des mesures appropriées s'imposent qui permettent à tous les intervenants de prendre conscience de leurs responsabilités propres et qui les aident à les prendre en charge. Sans vouloir être exhaustifs, nous pouvons en énumérer quelques-unes.

a) **Les autorités scolaires.** Il reviendra d'abord aux autorités scolaires de voir à ce que dans les délais prescrits puissent être offerts à toutes les années du primaire et du secondaire l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral.

Il faudra aussi prévoir un mécanisme qui permette aux parents (ou aux élèves) de manifester leur choix au moment où ils ont à remplir les formalités d'inscription.

Une autre tâche essentielle dont dépend pour une très large part le succès de l'opération, sera d'assurer à tous les parents et à tous les élèves une information adéquate. Celle-ci devra faire connaître clairement et de façon objective le contenu et la spécificité des divers programmes. Bien des ambiguïtés ont existé dans le passé. Il faut travailler à les lever, si l'on veut que les choix faits le soient d'une façon réfléchie et responsable.

Enfin, ici comme ailleurs, il sera nécessaire de veiller à ce qu'un bon soutien pédagogique soit assuré aux professeurs qui prendront charge de l'un ou l'autre enseignement. Il est vraisemblable qu'au cours des premières années d'application de ce régime, cela puisse causer un certain nombre de problèmes à cause d'une évolution non prévisible des clientèles.

b) **Les parents.** Jusqu'en deuxième année du secondaire, il reviendra aux parents de faire pour leur enfant le choix entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral. Il importe au plus haut point qu'ils le fassent en pleine connaissance de cause, conscients des conséquences que cela peut avoir pour la foi de leur enfant et sa participation à la vie sacramentelle de l'Église. Par la suite, ils devront suivre de plus près la formation religieuse de leur enfant, s'y intéresser. À mesure que leur enfant grandit, ils auront le souci de le faire participer à la décision qu'ils prennent, le préparant ainsi progressivement à assumer lui-même cette responsabilité à partir de la troisième année du secondaire.

Un point auquel les parents devront être particulièrement attentifs sera d'assurer une continuité à leurs choix pour que la formation donnée à leur enfant puisse être cohérente. Même si l'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral sera faite annuellement, il serait à souhaiter que la décision prise au début de chacun des cycles du primaire et du secondaire soit entérinée durant toutes les années subséquentes du même cycle. Si l'enfant passe continuellement d'un programme de formation religieuse à un programme de formation morale et vice-versa, il y a tout à parier que sa formation ne sera adéquate dans aucun de ces deux champs de formation.

c) **Les enseignants.** Les enseignants auront eux aussi à se situer dans ce nouveau régime. La généralisation de l'option sera pour eux une invitation à être très attentifs à la spécificité des enseignements qu'ils auront à dispenser: le cours d'enseignement moral n'en est pas un d'enseignement religieux catholique, de même que celui d'enseignement religieux catholique, même s'il inclut une dimension morale importante, n'est pas un cours de morale

naturelle. À cet égard, les enseignants auront, en conscience, à vérifier quel est leur intérêt personnel et leur engagement propre face à la foi catholique. L'article 25 du Règlement du Comité catholique prévoit déjà qu'ils peuvent être exemptés, pour motif de conscience, de donner l'enseignement religieux. La liberté religieuse des parents et des élèves doit elle aussi être respectée et elle ne peut l'être que si les enseignants ont la possibilité concrète de respecter leur propre conscience et la volonté d'être honnêtes avec eux-mêmes. Car en ce domaine, l'attitude profonde et la conviction intérieure valent plus que bien des paroles.

Enfin, il sera important que les enseignants qui dispensent l'un ou l'autre enseignement puissent bénéficier d'un perfectionnement adéquat.

d) **La communauté chrétienne.** Il convient d'évoquer en terminant le rôle des communautés chrétiennes. Si l'éducation de la foi reçoit à l'école un appui de premier ordre, c'est à l'intérieur de la famille et de la paroisse qu'elle trouve ses commencements et ses prolongements. Les prochaines années verront sûrement apparaître au sein des communautés chrétiennes de nouvelles initiatives visant, par exemple, à soutenir les parents dans les choix qu'ils auront à faire, à appuyer les enseignants dans leur rôle d'éducateurs de la foi, à accueillir les jeunes qui n'auront pas reçu l'enseignement religieux requis pour la réception des sacrements... Nous laissons aux divers responsables le soin d'inventorier tout ce qu'il conviendrait ici de mettre en place.

En somme, il s'agit d'une animation globale à assurer, dans le but de favoriser une meilleure qualité d'enseignement et d'école.

En conclusion

C'est dans un contexte extrêmement mouvant que nous procédons aux présentes modifications de notre Règlement. Après mûre réflexion, nous croyons que ce que nous proposons se situe dans une perspective d'avenir et est susceptible d'aider l'école publique reconnue comme catholique à être une véritable communauté éducative répondant aux attentes diversifiées du milieu.

NOTE: Les nouveaux articles du Règlement du Comité catholique n'entreront pas en vigueur en septembre 1982. Par ailleurs certains milieux seront prêts à les appliquer dès septembre 1983. Le Comité est d'avis que la mise en vigueur de ces nouvelles dispositions sera possible en 1983, mais facultative. Toutefois, le régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral sera obligatoire en septembre 1985 pour toutes les écoles reconnues comme catholiques.

L'école publique catholique dans un système scolaire en évolution

Intervention adoptée à la 201e réunion du Comité catholique, les 28 et 29 juin 1982.

À l'été 1980, au terme d'une année mouvementée, marquée par des débats juridiques fort complexes, nous attirions dans notre rapport annuel l'attention de la population sur la *politisation croissante de la question confessionnelle.* Après avoir fait l'inventaire des diverses forces en présence, nous en arrivions à la conclusion suivante: « À long terme, il faut souhaiter ardemment une évolution vers un futur *choisi et voulu,* qui soit accordé aux attentes de la population, et qui ne soit pas la simple résultante du hasard, de jeux de forces obscures, encore moins d'une épreuve de force. » Et nous poursuivions en ces termes: « Pour le Comité catholique, ce futur choisi et voulu passe par la reconnaissance du sens et de la pertinence d'une école catholique, cohérente et ouverte, qui demeure l'attente d'une large partie de la population catholique. Il passe inséparablement, par la reconnaissance de la diversité religieuse dans le Québec des années 80, une reconnaissance qui ne peut plus demeurer théorique et qui doit se concrétiser par une instauration graduelle et ponctuelle, suivant l'évolution démographique et socio-religieuse des milieux, d'une réelle diversité dans les types d'écoles. C'est dans cette perspective d'un système scolaire diversifié que le Comité catholique entend continuer de promouvoir la place et le rôle propres à l'école catholique[1]. »

L'année qui vient de se terminer nous a convaincus de la pertinence de ce diagnostic. L'intention manifestée l'automne dernier par le ministre de l'Éducation de proposer un projet de restructuration globale du système scolaire a suscité un débat de fond qui a provoqué de multiples interventions sur la place publique. Des malaises profonds ont été manifestés avec une acuité nouvelle: craintes chez certains de voir disparaître l'école catholique à laquelle ils tiennent; volonté chez d'autres de voir émerger de nouveaux types d'écoles qui ne se définiraient plus par leur référence religieuse; voire même, en certains milieux, remise en cause radicale de l'école publique catholique.

Nous ne pouvions rester indifférents à toutes ces questions. C'est pourquoi, sans préjuger de ce que serait le projet gouvernemental et conformément au mandat qui nous est dévolu par la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, nous avons poursuivi une réflexion intensive sur les divers articles de notre Règlement et en particulier sur celui concernant le cours d'enseignement religieux catholique. Cette réflexion nous a conduits récemment à proposer une modification de ce Règlement de façon à ce qu'à toutes les années du primaire et du secondaire soit instauré un régime d'option entre l'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral[2].

Mais au-delà de cet aménagement particulier, nous étions amenés à nous interroger plus en profondeur sur les deux points qu'évoquait notre rapport de l'été 1980 à savoir le sens et la pertinence de l'école publique catholique ainsi que la nécessité d'instaurer une diversité réelle dans les types d'écoles. Plus concrètement, les questions se formulaient ainsi à notre esprit: l'école publique catholique garde-t-elle sa légitimité dans une société de plus en plus pluraliste? est-il possible de faire émerger enfin de nouveaux types d'écoles et comment?

Alors que le ministre de l'Éducation vient tout juste de nous inviter officiellement à entrer dans « une année d'échange et de décision[3] », il nous semble opportun de rendre public l'état actuel de notre réflexion. Les lignes qui suivent se veulent une prise de parole au terme d'une année marquée par l'attente et l'incertitude. Elles posent les données à la lumière desquelles le Comité entend poursuivre au cours des prochains mois son analyse du projet de restructuration scolaire.

1. Comité catholique, *L'école catholique,* dans Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1979-1980,* pp. 92-93.
2. Comité catholique, *L'enseignement religieux catholique et l'enseignement moral dans l'école catholique,* mai 1982.
3. Gouvernement du Québec, *L'école. Une école communautaire et responsable,* 21 juin 1982, p. 94.

1.
Un acquis encore pertinent: l'école publique catholique

S'il est une objection qui est revenue souvent dans le débat actuel, c'est bien celle soulevée par ceux qui ne voient pas comment des écoles publiques peuvent se définir comme catholiques dans une société pluraliste comme la nôtre. « Ou bien, objecteront-ils, l'école catholique n'est qu'une école qui assure un enseignement religieux catholique et une animation pastorale, et alors on ne voit pas pourquoi il faudrait lui donner une étiquette spéciale; ou bien, c'est une école qui se caractérise par un climat particulier, une visée globale spécifique et alors elle ne peut être que discriminatoire. » Et ils concluront: « Dans un cas comme dans l'autre, on peut difficilement accepter qu'une école publique soit reconnue comme catholique. »

Ainsi formulée, l'alternative semble nous enfermer dans un dilemme dont il est malaisé de sortir. Il importe donc d'en étudier avec soin les deux volets, en soumettant à un nouvel examen certaines de nos prises de position antérieures.

1.1
Une école dotée d'un projet éducatif

Déjà le Règlement du Comité catholique est explicite: il indique dans son préambule que « l'institution scolaire confessionnelle catholique doit être conçue comme l'institution d'enseignement qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la conception chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative ». Tout récemment encore, nous définissions l'école catholique comme étant « celle qui place au coeur de son projet éducatif une référence explicite à la foi chrétienne et qui veut en inspirer son action éducative et culturelle[4] ».

Sans doute, l'école catholique doit-elle assurer une présentation explicite et respectueuse de la foi chrétienne, et elle le fera à travers des cours d'enseignement religieux de même que par des activités d'animation pastorale. C'est là un minimum vital. Mais elle ne se définit pas uniquement par cela; elle a une visée globale, un projet d'éducation qui va trouver son inspiration dans l'Évangile et qui va tendre à imprégner l'ensemble de ses activités. De quoi sera faite cette visée? Nous parlerons d'une volonté d'éducation globale de la personne, qui ne se limite pas à l'instruction formelle ni à des cours juxtaposés mais qui par delà ces activités vise le développement intégral des personnes, leur croissance à tous les plans. Nous parlerons aussi d'une attention prioritaire à la qualité des relations et un souci particulier des plus pauvres et des plus démunis. En somme, l'école catholique veut tenter de procurer aux jeunes l'expérience d'un environnement humain et chrétien, qui soit à la fois cohérent et ouvert, imprégné par un certain nombre de valeurs qui ne sont la priorité exclusive d'aucune religion, qui correspondent aux aspirations fondamentales de toute personne, mais que la foi chrétienne incite à poursuivre avec un surcroît de motivation: solidarité, justice, honnêteté, respect des autres, liberté, vérité[5].

Évidemment, il s'agit là d'une *visée*, d'un *projet*. Non pas nécessairement d'un vécu pleinement réalisé. Ce n'est pas non plus une velléité, un simple rêve. Mais véritablement un *projet*, une intention ferme, un vouloir. « Projeter, c'est lancer en avant. C'est concevoir et vouloir réa-

4. Comité catholique, *C'est-à-dire. Regards sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne*, Québec, 1981, p. 7.

5. La question du caractère spécifique de l'école catholique a fait l'objet d'un développement élaboré dans notre rapport annuel 1978-1979. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1978-1979*: « Le caractère propre de l'école catholique », pp. 33 à 44. Voir aussi notre recommandation au ministre de l'Éducation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire dans Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1977-1978*, pp. 203-204.

liser ce qui n'est pas encore. C'est vouloir aller dans un sens donné, choisi[6]. » Un tel projet, s'il existe, dynamise les énergies, unifie les efforts, donne sens aux activités diverses. S'il est absent, il laisse place à un émiettement des activités éducatives: l'école risque de devenir alors un vaste centre commercial où chacun vient chercher les habiletés particulières qui lui apparaissent utiles.

Qu'un tel projet global soit pertinent aujourd'hui, nous croyons qu'on ne peut le contester. Tout particulièrement dans un monde qui recherche une cohérence nouvelle et à un moment où l'on reproche précisément à l'école d'esquiver l'essentiel, en négligeant d'ouvrir aux interrogations fondamentales et aux valeurs qui font vivre[7].

Qu'une école tente ainsi d'articuler ses activités autour d'une visée globale, qu'elle s'efforce de dire et de nommer les valeurs qui l'inspirent, il n'y a là rien que de très sain. L'entreprise est complexe; elle oblige à un effort laborieux de réflexion et de mise en place; mais elle favorise la production d'un véritable « milieu éducatif ».

Que ce projet soit inspiré de la conception chrétienne de l'homme et de l'univers, qu'il se rattache à une tradition plus que millénaire comme le catholicisme, il n'y a encore là rien d'étonnant ou de répréhensible. Cela continue de répondre à l'attente d'une grande partie de la population et est en liaison étroite avec tout ce qui a fait le pays que nous habitons. L'école catholique plonge ses racines dans notre histoire: elle fait partie de notre patrimoine. Et d'ailleurs une telle école centrée sur la promotion des valeurs spirituelles n'a-t-elle pas un rôle dynamique à jouer à l'intérieur d'une société où les préoccupations économiques et matérialistes se font envahissantes?

Mais là où l'entreprise soulève des objections, c'est lorsqu'un tel projet est assumé par une école qui est en même temps une école publique et commune, ouverte, par nature, à tous. « N'y a-t-il pas là, dira-t-on, une véritable discrimination vis-à-vis de ceux qui ne peuvent pas partager l'orientation générale que se donne une telle école? » C'est en tout cas le dilemme dans lequel nous enfermait l'alternative évoquée au point de départ. Et l'on précise: « Si l'école publique catholique doit se caractériser par un projet particulier porteur d'un environnement spécifique, alors elle ne peut qu'être discriminatoire. » Cette objection est de plus en plus soulevée. Il convient de nous y arrêter un moment, en étant bien conscients qu'il s'agit ici de réalités extrêmement complexes et délicates où sont engagées les convictions profondes des personnes.

1.2
Une école qui n'est pas de soi discriminatoire

Un concept à clarifier. Dans un cahier portant sur *La discrimination*, la Commission des droits de la personne du Québec s'efforce de préciser le sens de ce mot. « Les dictionnaires, écrit-elle, donnent deux sens à la discrimination... Un sens neutre, entendu comme l'action de distinguer deux objets de pensée concrets et un sens négatif, qui réfère à la ségrégation. Le petit Robert indique que dans son acception la plus courante, la discrimination est le fait de séparer un groupe social des autres en le traitant plus mal. Il y oppose l'égalité. » La Commission conclut en ces termes: « Nous pouvons donc affirmer que si le mot discrimination peut avoir un sens neutre ou même mélioratif ou favorable — puisqu'il réfère à la capacité de percevoir les différences — ce n'est pas le sens qu'on lui donne dans la langue de tous les jours où ce mot est ordinairement utilisé dans un sens négatif[8]. » C'est ce sens négatif qui sera retenu dans le droit international public de même que dans le droit cana-

6. Comité catholique, *C'est-à-dire*, au mot « projet éducatif », p. 57.

7. Voir à ce propos l'étude du Conseil supérieur de l'éducation rédigée par André Naud et Lucien Morin, *L'esquive. L'école et les valeurs*, Québec, 1978.

8. Commission des droits de la personne, *La discrimination*, Cahier no 1, Québec, 1980, p. 15.

dien. Il en sera de même dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec: « Selon la Charte, écrit encore la Commission, la discrimination résulte de la distinction, l'exclusion ou la préférence, fondée sur un motif illicite, et qui a pour résultat de détruire ou de compromettre le droit à l'égalité dans l'exercice des droits et libertés de la personne[9]. » Toute distinction n'est donc pas porteuse de discrimination au sens péjoratif du mot. On n'est pas nécessairement objet de discrimination parce que l'on se retrouve un petit nombre à partager des convictions qui ne sont pas celles de la majorité. On l'est si pour des motifs illicites une préférence est accordée à d'autres groupes ou d'autres personnes. Est-ce là ce qui se produit nécessairement dans une école publique qui s'affiche comme catholique?

Une réalité complexe à cerner. Nous ne pouvons nous contenter ici d'une réponse globale et théorique. Tout d'abord, il faut être attentif aux diverses composantes qui font qu'une école donnée soit une école catholique. Il en est deux qui sont particulièrement susceptibles de faire problème: le fait qu'une telle école offre un enseignement religieux et une animation pastorale, mais aussi le climat général, l'environnement éducatif que doit normalement engendrer la poursuite d'un projet éducatif inspiré par l'Évangile. En outre, il importe d'être sensible aux écarts qui peuvent exister entre le plan théorique des principes et des aménagements structurels et le vécu concret qui fait la trame du quotidien de telle école particulière.

Enseignement religieux catholique et animation pastorale. Le fait qu'une école publique inscrive à son horaire un enseignement religieux catholique et offre à ceux qui le désirent des activités d'animation pastorale est-il cause de discrimination? Formulée en ces termes, la question appelle une réponse négative dans la mesure, cependant, où se réalisent les deux conditions suivantes. Premièrement, on n'impose à personne un enseignement ou des activités qui ne sont pas conformes à ses convictions intimes. Deuxièmement, on assure à tous un enseignement de qualité ou un encadrement éducatif approprié. Ceci étant dit, il faut admettre que des situations douloureuses pourront quand même exister. Ce sera le cas, par exemple, lorsque les élèves qui ne choisiront pas l'enseignement religieux se retrouveront en très petit nombre. On nous a souvent signalé la difficulté que cela crée à certains d'être à un moment donné séparés du groupe-classe auquel ils appartiennent habituellement. Il faudra alors saisir que cette pratique d'un choix offert est uniquement inspirée par le désir qu'a l'école de répondre le mieux possible aux intérêts de chacun, comme elle le fait d'ailleurs en d'autres domaines. Pensons par exemple à l'enseignement individualisé, à la promotion par matière, aux options à la fin du secondaire, à l'orthopédagogie. On promeut alors des principes et des pratiques qui ont pour effet de faire apparaître des différences dans le traitement et le cheminement scolaire des élèves. Ici, il s'agit de faire droit à leurs convictions en matière religieuse et de respecter leur conscience. Une pratique mise en place pour respecter un droit fondamental peut difficilement être taxée de discriminatoire, parce qu'elle met ceux qui s'en prévalent dans une situation où ils doivent affirmer leur identité. Notons que cette difficulté pourra tout aussi bien être vécue par ceux qui choisiront l'enseignement religieux catholique là où ils seront minoritaires.

Climat général et environnement éducatif. Mais, avons-nous dit antérieurement, l'école catholique ne se définit pas uniquement par le fait qu'elle assure un enseignement religieux catholique et une animation pastorale. Elle se donne un projet éducatif qui trouve sa source d'inspiration dans l'Évangile et conduit à l'existence d'un climat particulier. Il s'ensuit que l'élève qui par motif de conscience ne suit pas le cours d'enseignement religieux catholique et ne participe pas aux activités d'animation pastorale continue de baigner dans ce climat, d'être « immergé » dans cet environnement éducatif. N'est-ce pas là une façon plus subtile d'attenter à sa conscience?

9. *Ibid.*, p. 18.

Des valeurs universellement partagées. Encore ici, il faut s'efforcer d'être concret et de ne pas se laisser séduire par de simples déclarations de principe ou des slogans faciles. Lorsqu'il y a un moment, nous avons essayé de décrire quel était ce climat de l'école catholique, nous avons dit qu'il était caractérisé « par un certain nombre de valeurs qui ne sont la propriété exclusive d'aucune religion, qui correspondent aux aspirations fondamentales de toute personne, mais que la foi chrétienne incite à poursuivre avec un surcroît de motivation ». Et nous avions nommé: « Justice, solidarité, honnêteté, respect des autres, liberté, vérité », toutes réalités qui ont acquis une reconnaissance universelle et qui sont communément acceptées.

Une image favorable de la religion. Mais là n'est pas le point le plus délicat. Il faut ajouter que dans une école qui s'affiche comme catholique, le catholicisme est présenté d'une façon nettement positive et il est conçu comme étant appelé à intégrer toutes les dimensions de l'existence. Pour l'école catholique, la foi n'est pas condamnée à n'être qu'une réalité intime et personnelle, elle doit pouvoir s'exprimer explicitement et communautairement dans la vie scolaire. Voilà qui constitue une différence fondamentale avec des écoles où l'enseignement religieux, s'il était donné, serait réduit à quelques périodes coupées du reste de la vie scolaire. Voilà qui posera difficulté à plusieurs de ceux qui prônent une école « laïque », en évitant de donner ici au mot « laïque » la connotation péjorative qu'il revêt parfois dans certains contextes. Une telle option « laïque » véhicule parfois l'idée que la religion est quelque chose de négatif qui aliène la personne et dont il faut se libérer. Plus couramment dans nos milieux, elle va réduire la religion à la sphère du privé, du personnel, de l'intime. Si pour les uns, l'école catholique ne peut être que discriminatoire parce qu'elle véhicule une vision favorable de la religion, pour les catholiques l'école purement laïque risque de l'être parce qu'imposant une vision « réductrice » et marginalisante de la religion. Nous arrivons ici à un niveau de profondeur où les identités et les différences doivent être affirmées. Il est alors de l'essence même du pluralisme de reconnaître ces identités et de respecter ces différences. Le pluralisme ne doit pas, en effet, conduire à un nivellement insignifiant. Il commande plutôt de promouvoir le droit à la différence, qui existe tant pour les majorités que pour les minorités. « Suivant cette optique pluraliste, il faut reconnaître que les catholiques d'ici, qui tiennent pour leurs enfants à une école d'inspiration chrétienne, affichent leur volonté de différence. Et l'école confessionnelle constitue la reconnaissance de leur droit à la différence. En accordant son concours à l'existence d'une telle école, l'État ne régresse pas; au contraire, il promeut la liberté d'être différent, dans une société démocratique qui se veut pluraliste[10]. »

Il est évident que le non-croyant ou le musulman qui s'inscrira à une telle école n'y trouvera pas une parfaite concordance avec ses convictions. La religion sera véhiculée comme quelque chose de signifiant; le catholicisme sera présenté sous un jour favorable. On peut difficilement éviter une certaine tension! celle que tout groupe minoritaire est amené à vivre au sein de la société globale. Toute société est tributaire d'une histoire. Elle s'insère dans une culture qui véhicule un certain nombre de valeurs, d'interprétations du monde et exerce une influence capitale sur chacun.

C'est là un des aspects de la condition humaine et on ne saurait y échapper. Si l'ensemble de la société était agnostique ou mulsulman, ce sont les chrétiens qui devraient exercer une grande vigilance pour sauvegarder leur identité et leurs convictions.

Une attention constante au vécu quotidien. Ceci étant posé, il faut ajouter que l'école publique

10. Recommandation du Comité catholique au ministre de l'Éducation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1977-1978*, p. 204.

qui s'est donné une orientation confessionnelle devra être particulièrement attentive à respecter les convictions de ceux qui ne partagent pas en son entier le projet éducatif qui est le sien. Elle aura toujours à s'examiner sur ce point et cela d'autant plus qu'elle sera dynamique et articulée. L'école serait sûrement coupable de discrimination et d'atteinte à la liberté de conscience, si elle imposait des actions et des comportements contraires à la conscience personnelle; elle serait coupable de discrimination si elle témoignait de mépris ou d'un manque de considération à l'égard des groupes minoritaires. On ne pourra cependant parler de discrimination, si elle sait accueillir positivement ceux qui ne partagent pas la même opinion que la majorité; si elle a à coeur de leur fournir des activités de remplacement qui soient de qualité. C'est peut-être à ce moment qu'elle atteindra le véritable esprit pluraliste, fait d'un accueil inconditionné de l'autre et d'un très grand respect de ce qu'il est.

Des droits à concilier. On le voit bien au fil de l'analyse. Nous sommes placés ici en face de toute une série de droits qu'il faut concilier dans le concret. Droit à la liberté de conscience qui impose le respect des convictions de chacun, que ces convictions aillent dans le sens d'un refus de la dimension religieuse de l'homme ou d'une acceptation de celle-ci; droit à la liberté d'expression qui entraîne la possibilité de manifester extérieurement ses convictions profondes, droit à l'éducation, essentiel pour que chacun réalise l'obligation fondamentale qui est à la source de tous ses droits, à savoir le devoir de se réaliser, de se rendre libre. Ce sont là des droits essentiels et des libertés fondamentales. On ne peut les sacrifier. Et il n'est pas question ici de majorité ou de minorité.

Mais ces droits se prolongent dans des droits qu'on appellera socio-économiques: droit à ce que la société fournisse les instruments, les moyens qui permettent la réalisation des droits fondamentaux. Et ici nous entrons dans un domaine où il faut tenir compte au plus haut point des données de l'histoire et des possibilités concrètes de réalisation. Car aucune société ne peut atteindre l'idéal du jour au lendemain. L'éducation gratuite pour tous et à tous les niveaux, par exemple, serait sans doute un droit à inscrire dans les faits; un pays où la majorité de la population est analphabète et où plusieurs meurent de faim, n'est pas capable d'en rendre possible une réalisation immédiate: il doit d'abord assurer le droit plus fondamental à la vie et à l'alphabétisation première. De même, on pourrait imaginer qu'un pays se donne tous les types d'écoles imaginables pour satisfaire de façon égale aux aspirations de chacun. École neutre, école laïque, école musulmane, école catholique. À moins d'être dans une situation d'extrême abondance la chose apparaît impossible. Il faudra donc que la prudence politique intervienne pour mettre en place des aménagements qui satisfassent le mieux possible les attentes et respectent les droits de chacun dans le contexte historique et culturel de chaque communauté politique. On ne peut espérer trouver une solution chimiquement pure ou identifier des principes qui permettraient de tout résoudre dans l'abstrait. C'est dans le concret qu'il faut travailler, en liaison étroite avec la population et en évitant les sauts brusques qui introduisent des ruptures et brisent une continuité nécessaire à la paix sociale. Une nécessité s'impose donc: être attentif aux attentes exprimées et favoriser une évolution fournissant des choix qui soient réels.

1.3
Une école qui répond à des attentes

Dans ce contexte, il nous apparaît nécessaire de réaffirmer la pertinence de l'école publique catholique au Québec. Elle répond à des attentes réelles. Même s'ils manifestent l'émergence d'aspirations autres, les nombreux sondages faits ces dernières années indiquent que l'école catholique retient la préférence d'une grande partie de la population[11]. Les audiences que

11. La dernière étude en date est celle de Guy Pelletier et Claude Lessard: *La population québécoise face à la restructuration scolaire*, Guérin, 1982. Dans sa recommandation sur *La confessionnalité* en août 1981, le Conseil supérieur de l'éducation fait état de plusieurs sondages. Voir Annexes VIII, pp. 67-81. Pour sa part le Comité catholique a procédé à une analyse de divers sondages. Voir *Éléments de lecture de la situation confessionnelle scolaire à partir des sondages*, décembre 1981.

nous tenons régulièrement dans les diverses régions de la province confirment dans l'ensemble cette perception. La soixantaine de demandes de reconnaissance que nous avons reçues depuis septembre 1981 vont dans le même sens. Les motivations sont sans doute diverses. On pourrait parfois relever des incohérences. Mais le fait brut est là: les milieux ont manifesté leur volonté par des voix autorisées et nous devons en tenir compte.

Mais d'autres attentes s'expriment. Pour y répondre, une évolution profonde est nécessaire. Notre conviction est qu'elle ne pourra se réaliser que si des choix réels et concrets sont offerts à la population.

2. Une évolution nécessaire: des choix réels à offrir

2.1 Des choix clairs

Un des obstacles majeurs qui a empêché ces dernières années une évolution harmonieuse du système scolaire a été, croyons-nous, l'absence de choix clairs, précis, mais surtout réels. L'école catholique existe. On la connaît. On sait ce qu'elle véhicule. Elle présente sans doute des visages divers: la petite école primaire de campagne n'est pas la même que la grande polyvalente de Montréal. Mais elles ont toutes deux l'avantage — ou l'inconvénient, penseront certains — d'exister réellement. Il en est de même de l'école protestante. Elle a un visage particulier façonné par le contexte historique et la convivence de diverses communautés et confessions protestantes. À côté de ces écoles confessionnelles, des écoles « autres » qui n'existent pas encore et dont on ne sait pas trop quel en sera le visage concret. Lorsque dans les divers sondages il est demandé de manifester un choix, l'ambiguïté est grande: il faut se prononcer plus sur des hypothèses, sur des définitions que sur des réalités déjà existantes. Pour répondre aux besoins nouveaux, il est urgent que puissent émerger des écoles « autres ».

La première condition à cette fin était que le législateur définisse ce qu'elles pourront être, ces écoles « autres », non confessionnelles, qu'il en dessine les traits principaux, le cadre général: auront-elles un régime pédagogique spécial? inscriront-elles un enseignement moral obligatoire à leur horaire? feront-elles place à de l'enseignement religieux et, si oui, à quel type d'enseignement religieux? d'autres activités complémentaires seront-elles accessibles? des garanties spéciales seront-elles accordées aux divers groupes minoritaires? Autant de questions importantes — il y en aurait bien d'autres à soulever — qui devaient avoir reçu une réponse avant que des choix éclairés puissent être faits.

C'est un des grands acquis du Livre blanc sur la réforme scolaire que d'avoir répondu à ces questions et d'avoir ainsi proposé un certain nombre de traits qui devraient se retrouver en toute école publique, quel que soit le projet éducatif qu'elle voudra mettre en oeuvre. Il y a là un élément de clarification fort important.

2.2 Des choix réalistes

La clarté ne suffit pas cependant: il est important aussi que les options offertes soient réalistes. Nous voulons dire par là qu'elles doivent rejoindre les attentes de la population: qu'elles soient vraiment susceptibles de lui convenir, qu'elles favorisent partout l'accueil et le dialogue. Il aurait été possible, par exemple, de définir deux types bien caractérisés d'écoles publiques. Une école publique catholique ou protestante dont l'enseignement religieux aurait été obligatoire pour tous et qui n'aurait pas offert d'activités de remplacement pour ceux qui auraient demandé l'exemption; puis, d'autre part, une école non confessionnelle, offrant un enseignement moral obligatoire pour tous sans possibilité de remplacement par un enseignement religieux. L'option aurait été claire. Mais en raison même de son caractère radical, elle aurait risqué de soulever de violentes passions et de nous entraîner dans une véritable guerre scolaire. On l'a dit et maintes fois répété, la population québécoise se caractérise par une

grande tolérance et désire qu'on réponde le mieux possible aux aspirations de chacun. Le débat qui s'amorcera dans les différents milieux à la suite de la publication du Livre blanc sera beaucoup plus serein car tous auront la garantie de voir leurs droits fondamentaux respectés dans une école communautaire offrant l'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Ce qu'il s'agira de déterminer, ce sera l'orientation générale de l'école, son projet éducatif. L'enjeu sera sans doute important et il faudra y apporter une grande attention. Mais il ne mettra pas en question la liberté de conscience et les services qui en assurent le respect.

2.3
Des choix à faire démocratiquement

Les options qu'il est raisonnable d'envisager ayant été ainsi précisées par le législateur, il reviendra au milieu lui-même de décider du type d'école qu'il désire avoir. Ce faisant, on rendra davantage justice à la diversité des milieux. On favorisera la prise en charge de la population par elle-même. Et on respectera mieux le droit qu'ont les parents à choisir l'éducation de leurs enfants. L'État, en effet, ne peut se substituer à tous égards aux familles dont le rôle demeure fondamental et dont les responsabilités et les droits sont antérieurs aux siens en ce qui regarde l'épanouissement de l'enfant.

Pour que le choix du type d'école se fasse dans les meilleurs conditions possibles, il faudra de plus que le processus de décision et que le débat qui l'accompagne soient balisés par des règles précises et connues de tous à l'avance. Notons, entre autres, l'importance d'assurer une information objective, d'établir les modalités de la consultation, de prévoir un temps suffisant de réflexion, de préciser le rôle des divers partenaires (commission scolaire, direction d'écoles, comités d'école, parents, enseignants, etc.). Conformément au principe que nous évoquions il y a un moment, il nous apparaît essentiel d'accorder un poids déterminant à l'avis des parents qui ont des enfants à l'école. Il sera peut-être sage aussi d'établir que les décisions prises ne le seront pas d'une façon irrévocable mais qu'elles pourront ou devront être révisées périodiquement, à tous les cinq ans, par exemple. On gardera alors une souplesse qui permettra de répondre dans les meilleurs délais à l'évolution des attentes et à l'expression de nouveaux besoins [12].

2.4
Des choix à reconnaître officiellement

Une fois qu'un milieu aura choisi l'orientation qu'il veut imprimer à son école, ce choix devra être reconnu et officialisé. C'est, nous semble-t-il, ce que veut signifier le terme de *statut*. L'Assemblée des évêques du Québec écrivait fort justement à ce propos: « Un statut officiel dit rapidement et clairement quelle qualité de service peut être obtenue d'un organisme. Il fournit une information évidente, à laquelle chacun peut se référer. Il donne au projet un élément de solidité, de durée, de permanence: se donner un statut scelle des engagements. Quand il existe, un statut fait de la clarté pour tous. Il permet de dénouer rapidement un débat, car il renvoie à des orientations voulues et reconnues clairement et officiellement [13]. » Il semble qu'on ait parfois attribué dans nos milieux à ce concept de statut un sens un peu mythique, le réduisant à n'être qu'une étiquette juridique sans lien avec la réalité concrète. Essentiellement, le statut ne fait que reconnaître officiellement qu'un projet d'école catholique existe vraiment et que des engagements ont été pris pour le réaliser. Ceci d'une part éclaire les parents dans le choix qu'ils ont à faire d'une école pour leur enfant. D'autre part cela permet d'indiquer aux autorités de l'école de même qu'à l'ensemble du personnel l'orientation que l'école veut se donner et qu'ils doivent respecter avec soin. Les effets de cette clarification ne peuvent

12. Dans sa récente déclaration sur le système scolaire, l'Assemblée des évêques du Québec a longuement élaboré sur ce point de la démocratie scolaire. Voir Assemblée des évêques du Québec, *Déclaration sur le système scolaire et les convictions religieuses des citoyens*, 18 mars 1982, en particulier les nos 17 à 24.

13. *Ibid.*, n° 13.

être que bénéfiques, permettant de résoudre de manière ordonnée et civilisée bien des conflits. De plus en plus, au fil des ans, les divers milieux devraient se sentir vraiment responsables de l'école et de son projet éducatif. Dans tous les cas, la reconnaissance viendra sceller la volonté des intervenants et authentifier la validité de leur démarche.

2.5
Des choix à respecter

Il ne suffit pas cependant d'enregistrer ou de reconnaître les choix qui auront été démocratiquement faits par les divers milieux. Il importe de respecter ces choix en garantissant leur réalisation. C'est toute la question des moyens à mettre en oeuvre et des services à assurer qui se trouve ainsi posée. Pour éviter toute ambiguïté, la loi devrait être claire à ce propos et donner les garanties juridiques essentielles.

De quoi s'agit-il au fond? D'assurer que dans toutes les écoles du Québec soient respectées — et de façon positive — les libertés fondamentales de chacun. Cela veut dire que l'on offre partout un enseignement moral et un enseignement religieux qui soient vraiment de qualité. Mais il s'agit aussi de permettre que puisse être poursuivi et réalisé le projet éducatif qu'une école aura pu vouloir se donner et qui aura été officiellement reconnu.

On le pressent bien, tout cela requiert, par exemple, qu'un temps suffisant puisse être consacré à l'enseignement religieux, que les enseignants soient dotés d'une formation adéquate et qu'ils puissent compter sur un soutien pédagogique suffisant, qu'on prévoie une animation pastorale de qualité. Mais il faut aller plus loin. Il est important qu'à tous les échelons de l'organisation scolaire (école, commission scolaire, ministère de l'Éducation), il y ait des personnes ou des organismes chargés du dossier confessionnel, personnes ou organismes dotés de pouvoirs précis et de ressources adéquates.

Le Comité a déjà amorcé sa réflexion sur ce point et il a pu constater que le Livre blanc abordait de front cette question. Lorsqu'il aura pu examiner plus attentivement le projet gouvernemental, il lui sera possible d'indiquer avec plus de précision ce qui lui semble essentiel pour rejoindre les attentes et sauvegarder les droits de l'ensemble de la population catholique, conformément au mandat qui est le sien.

Conclusion: un exercice de pluralisme

Notre revue de la situation prend donc cette année une allure particulière. Elle a été fortement conditionnée par la conjoncture politique et l'attente d'un projet global de restructuration. Deux points nous apparaissaient importants. D'abord rappeler la pertinence de l'école catholique, tout en reconnaissant ses limites! Elle ne peut convenir à tous, même si elle est attentive à respecter les libertés fondamentales de chacun et à éviter toute discrimination. Elle n'en demeure pas moins fortement enracinée dans notre milieu, et répond au désir d'une grande partie de la population. Il nous a semblé ensuite essentiel d'insister sur l'urgence de favoriser l'expression des choix démocratiques susceptibles de faire émerger de nouveaux types d'écoles et d'introduire dans notre système scolaire une nécessaire diversité attentive aux particularités des milieux.

L'année qui s'ouvre sera incontestablement marquée par un débat de fond sur la restructuration scolaire. À quoi sommes-nous conviés sur le plan confessionnel, sinon à un véritable exercice de pluralisme? On parle beaucoup de pluralisme de nos jours, mais c'est parfois pour reprocher aux autres de ne pas partager l'opinion que l'on défend. Le vrai pluralisme n'est-il pas celui qui aide chacun à prendre conscience de son identité propre et de celle des autres pour trouver dans l'échange et le dialogue des aménagements concrets qui permettent à chacun de se sentir respecté et de trouver son épanouissement? C'est un tel dialogue qu'il faut maintenant poursuivre. Nous avons voulu y participer dès maintenant en faisant le point sur l'année écoulée et en réaffirmant notre conviction essentielle: l'école catholique a sa place à l'intérieur d'un système scolaire public qui doit devenir de plus en plus diversifié.

VI
Intervention du Comité protestant

Le maintien d'une communauté scolaire protestante viable.

Avis et recommandations au ministre de l'éducation, adopté lors d'une réunion spéciale du Comité protestant, le 15 janvier 1982.

I.
Introduction

De par la loi, le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation est chargé:

- de faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme protestantes et pour assurer leur caractère confessionnel;
- de reconnaître comme protestantes, les institutions d'enseignement confessionelles et de révoquer, au besoin, cette reconnaissance;
- de faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral ainsi que le service religieux dans les institutions reconnues comme protestantes;
- de faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;
- d'approuver, au point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement;
- d'approuver, pour l'enseignement protestant, les programmes, les manuels et le matériel didactique et de faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes;
- de faire au Conseil ou au ministre des recommandations sur toute question de sa compétence.

Par conséquent, le Comité se fait le porte-parole des intérêts de la communauté scolaire protestante qu'il représente.

Du fait qu'elle est en minorité, la population protestante est particulièment vulnérable à des changements de structure; il est à propos à ce moment, quand l'avenir du secteur protestant pourrait être en question, de rappeler les principes sur lesquels le système est basé et les conditions essentielles à sa survivance.

II.
Principes fondamentaux: l'identité protestante

Le patrimoine protestant affirme non seulement une perspective spécifiquement religieuse mais aussi ordonne une approche de l'éducation et un moyen de traiter des questions d'organisation et de culture. Depuis plus de deux cents ans, la communauté scolaire protestante a formulé un système d'éducation qui se base sur un consensus de certaines croyances et valeurs fondamentales et de la manière dont elles sont proprement proposées dans le milieu de l'école.

Deux éléments principaux sont à la base de l'éducation protestante au Québec: son développement historique et la théologie protestante.

Le développement historique de l'éducation protestante

Les premières décennies de l'éducation protestante au Québec sont caractérisées par un essai d'arriver à certains principes unificateurs qui pourraient prévaloir sur les différences théologiques confessionnelles de la communauté protestante. C'était la quête d'un but commun auquel tous les éléments pourraient adhérer. Pendant les premières années, on a constaté ce but commun dans un langage commun et dans des valeurs culturelles et religieuses communes, spécifiquement protestantes, ces dernières se basant sur le rôle central de la Bible.

Le développement parfois lent et difficile de la tradition dans la recherche d'un consensus dans la diversité, acordé à l'exercice du droit de dissidence, a mis les communautés protestantes à même d'établir des écoles conformes à leur propres buts et objectifs, et plus tard, d'admettre dans ces écoles, des enfants venus d'autres religions et d'autres cultures.

Le droit de dissidence en ce qui concerne l'éducation, permettant aux membres de la communauté protestante de suivre des objectifs différents de ceux de la majorité, a impliqué de plus, le droit de participation à l'école locale. On a établi les commissions scolaires pour donner une expression immédiate et locale aux désirs de la communauté entière. La communauté a perçu le contrôle et l'orientation des écoles et des commissions scolaires qui desservaient les familles protestantes et comme un privilège et comme une responsabilité. Les parents des élèves, dans les écoles protestantes, ont maintenu le droit de dissidence comme la disposition minimale nécessaire pour assurer leur protection adéquate.

La théologie protestante

La philosophie protestante de l'éducation au Québec se basait sur des principes que tous les protestants avaient en commun: la suffisance des saintes Écritures et de la raison; le respect de la conscience de l'individu et la responsabilité de celui-ci de répondre en son nom devant Dieu. Ces principes fondamentaux restent la base du règlement du Comité protestant.

Dès le début, la règle de l'éducation protestante était d'enseigner les Écritures et les matières profanes à l'école avec l'assurance qu'il n'y aurait aucune contradiction entre elles, puisque le savoir et la vérité ne font qu'un.

L'on accepte la connaissance de Dieu et de sa vérité comme la base de tout savoir. La restriction de cette connaissance à celle transmise par le moyen d'un cours particulier d'éducation morale et religieuse était et reste opposée à la pensée protestante.

Puisque la Réforme est née de la lecture et de l'étude de la parole de Dieu, les écoles ont dû transmettre l'héritage biblique. Cette idée a considéré l'Ancien Testament comme l'attente de sa révélation par Dieu lui-même, et le Nouveau Testament comme le dévoilement en Christ du modèle et de l'enseignement de Dieu. On devrait encourager les élèves à user de leurs pouvoirs de raisonnement, à développer leur esprit critique et à mettre en question les croyances acquises. La pédagogie était un processus d'information au lieu de formation qui visait principalement à développer le potentiel et l'autonomie de l'individu.

L'insistance des protestants sur une vie sanctifiée dans ce monde, mettait une grande responsabilité sur l'individu qui était dans l'obligation d'apprendre les habiletés théoriques et pratiques pour servir la société. C'est la responsabilité de la communauté à pourvoir chaque individu d'une éducation de qualité afin de permettre un plein apport à la société, y compris les processus de décision. La Réforme a souligné la doctrine du sacerdoce de tout croyant et conséquemment, a insisté sur les droits et les responsabilités du citoyen quant à tous les aspects de la vie institutionnelle et sociale.

Enfin, les protestants considéraient la famille comme la force fondamentale en éducation. On a vu les écoles protestantes comme une extension de la famille plutôt que de l'État ou de l'Église et on a donc exigé qu'elles soient sensibles aux besoins de l'enfant tels qu'indiqués par la famille. Puisque l'on fait grand cas du contrôle local, tout effort pour réduire cette autonomie a éveillé la défiance et la résistance.

L'éducation protestante, dès les premiers jours, a donné une expression institutionnelle à la conviction fondamentale que la famille et l'individu ont la primauté en ce qui concerne la croyance religieuse et l'engagement aux valeurs morales et éthiques. C'est grâce à cette conviction fondamentale que le secteur protestant a pu évoluer et se développer jusqu'à ce que la diversité religieuse et culturelle puisse être admise et accueillie dans les écoles.

Le débat actuel sur la confessionnalité donne l'occasion à la communauté scolaire protestante de réfléchir sur ses propres valeurs et ses orientations. Le système confessionnel est mis en question par quelques-uns qui le croit impropre dans une société pluraliste. Le débat sur cette question est loin d'être

vif dans le secteur protestant. Dans le système protestant, le processus d'adaptation pour rencontrer les besoins d'une clientèle scolaire hautement diversifiée quoique munie de quelques difficultés, est un processus qui existe depuis plusieurs décennies à cause du grand nombre de groupes différents tels que: culturel, religieux et linguistique qui sont absorbés dans les écoles protestantes. Bien sûr, il y a de nouvelles voies d'accommodement à explorer, mais il n'y a pas de mouvement de pression pour modifier les structures actuelles et il n'y a assurément pas de crise confessionnelle.

III. Projet de restructuration et préoccupations du comité protestant

La description mentionnée plus haut de la nature et des principes fondamentaux de l'éducation protestante au Québec, amène le Comité protestant à faire les commentaires, les remarques et les recommandations suivants sur tout projet de restructuration de l'éducation au Québec.

A- Commentaires et remarques

Le Comité protestant demeure sceptique à l'égard du besoin d'une restructuration majeure pour les raisons généralement avancées, c'est-à-dire que les écoles et les commissions scolaires sont insensibles aux besoins des parents et des élèves. (La grande majorité des parents des élèves, dans les écoles protestantes, semble s'inquiéter beaucoup plus des politiques du ministère de l'Éducation que du fonctionnement de leur école locale).

Le système actuel garantit les droits de la communauté scolaire mieux que tout modèle proposé jusqu'à ce jour. Il permet aux écoles protestantes d'être administrées par ceux qui souscrivent aux principes de la tradition protestante et la reconnaissance de ces écoles par un organisme régulateur représentant la communauté qui est appelée: le Comité protestant.

En même temps, il permet l'adaptation et l'accommodement aux besoins des élèves non protestants.

1. *En raison du nombre restreint et des vastes territoires des commissions scolaires protestantes actuelles, tout projet qui réduit ou répartit les limites géographiques des écoles ou supprime les commissions scolaires protestantes, compromettrait gravement l'existence de ces écoles.*

2. *Tout projet permettant une décision par les parents sur le statut confessionnel ou non confessionnel (tel que suggéré par le Plan d'action et par la loi 71) devrait être formulé de telle façon que la communauté protestante puisse garder une école protestante au moyen de procédés démocratiques normaux et qu'elle puisse aussi réclamer, sans difficultés, la garantie confessionnelle minimale d'un enseignement confessionnel protestant.*

3. *Tout projet qui, automatiquement, remet en question le statut confessionnel de l'école tous les deux ou trois ans, est manifestement irréaliste et contribuera à l'instabilité et au conflit. Le développement d'une équipe d'enseignants de qualité, d'un corps de volontaires et de conseillers et d'une pédagogie convenable à la clientèle de l'école, est un projet continu et à long terme. Une identité enrichissante de l'école serait difficile à atteindre et à maintenir si l'école affrontait la possibilité d'un revirement d'orientation tous les deux ou trois ans.*

4. *Tout projet de restructuration qui fait de l'école locale plutôt que de la commission scolaire le siège et le théâtre de débats et de pressions politiques, serait nuisible à une éducation de qualité. La richesse potentielle des milieux hautement pluralistes serait indubitablement dissipée dans une controverse lorsqu'une institution telle qu'une école serait soumise à un conflit et*

à une instabilité de ce genre. On devrait donner à la structure actuelle des commissions scolaires, les moyens de continuer à développer les échecs et les balances pour assurer l'égalité des chances, la répartition adéquate des services et la représentation vraie de tous les membres de la communauté scolaire.

5. *Tout projet qui réduit l'identité confessionnelle de l'école à des programmes spécifiques de l'enseignement moral et religieux, est contraire à la pratique québécoise de l'éducation protestante.*

6. *Tout projet qui demande que les écoles protestantes soient responsables envers des structures non représentatives des intérêts protestants est irrecevable.*

B- **Recommandations**

Le Comité protestant estime qu'une réorganisation rigoureuse des structures scolaires actuelles, n'est pas nécessaire et est peu sage en ce moment. Pour assurer qu'une éducation protestante de qualité soit un choix viable pour la communauté scolaire protestante, le Comité protestant énonce les exigences minimales suivantes:

1. Que les commissions scolaires protestantes élues localement subsistent, si nécessaire comme des syndics des écoles dissidentes.

2. Que de telles commissions scolaires soient dotées des ressources financières adéquates pour maintenir et rendre les services éducatifs de soutien aux écoles protestantes.

3. Que les écoles protestante continuent de rendre compte envers les commissions scolaires protestantes dûment élues, de leur gestion des ressources financières et humaines, et envers le Comité protestant, de leur statut confessionnel.

4. Que le Comité protestant continue de servir les écoles protestantes avec son mandat actuel, y compris le droit d'approbation de tous les manuels, de tous les programmes d'études et tous les guides pédagogiques et le droit de réglementer les qualifications des maîtres de l'enseignement moral et religieux.

5. Que le secteur protestant continue d'être desservi par des services adéquats de soutien et d'administration au plus haut niveau du ministère de l'Éducation.

Annexe I

LOI SUR LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Préambule. ATTENDU que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité;

Attendu que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants;

Attendu que les personnes et les groupes ont le droit de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins;

Attendu qu'il importe d'instituer, suivant ces principes, pour collaborer avec le ministre de l'Éducation, un Conseil supérieur de l'éducation, auquel seront adjoints un comité catholique, un comité protestant et des commissions chargés de faire à ce Conseil des suggestions relativement à divers secteurs de l'enseignement.

Conseil. **1.** Un organisme, ci-après appelé «Conseil», est institué sous le nom de «Conseil supérieur de l'éducation».

Membres. **2.** Le Conseil est composé de vingt-quatre membres. Au moins seize doivent être de foi catholique, au moins quatre doivent être de foi protestante et au moins un doit n'être ni de foi catholique ni de foi protestante.

Inéligibilité. **3.** Les membres de l'Assemblée nationale ainsi que les personnes qui ne résident pas au Québec ne peuvent être membres du Conseil, de ses comités et commissions.

Nominations par gouvernement. **4.** Vingt-deux membres du Conseil sont nommés par le gouvernement après consultation des autorités religieuses et des associations ou organisations les plus représentatives des parents, des enseignants, des administrateurs scolaires et des groupes socio-économiques.

Durée d'office. **5.** Ces membres sont nommés pour un mandat de quatre ans, sauf les premiers qui sont nommés cinq pour un an, cinq pour deux ans, six pour trois ans et six pour quatre ans.

Vacances. Toute vacance est comblée pour le reste du mandat du membre à remplacer.

Limitation. Dans tous les cas le mandat ne peut être renouvelé consécutivement qu'une seule fois.

Membres *ex officio*. **6.** Le président de chacun des deux comités du Conseil est d'office membre du Conseil.

Membres *ex officio*.

7. Le sous-ministre de l'Éducation et les sous-ministres associés sont d'office membres adjoints du Conseil, mais n'ont pas droit de vote.

Renseignements.

Ils doivent transmettre au Conseil, à ses comités et commissions les renseignements disponibles que ceux-ci requièrent.

Président et vice-président

Fonctions.

8. Le gouvernement désigne, parmi les membres du Conseil, un président et un vice-président, l'un de foi catholique et l'autre de foi protestante.

L'un et l'autre doivent consacrer à leurs fonctions au moins la moitié de leur temps.

Devoirs du Conseil.

9. Le Conseil doit:

a) donner son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci est tenu de lui soumettre;

b) donner son avis au Ministre sur toute question que celui-ci lui défère;

c) transmettre au Ministre, qui le communique à la Législature, un rapport annuel sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation.

Pouvoirs du Conseil.

10. Le Conseil peut:

a) solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public, en matière d'éducation;

b) soumettre au Ministre des recommandations sur toute question concernant l'éducation;

c) faire effectuer les études et recherches qu'il juge utiles ou nécessaires à la poursuite de ses fins;

d) édicter pour sa régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du gouvernement.

Séances.

11. Le Conseil peut tenir ses séances à tout endroit du Québec. Il doit se réunir au moins une fois par mois.

Services gratuits.

12. Les membres du Conseil et ceux de ses comités et commissions ne reçoivent aucun traitement. Ils sont indemnisés de ce qu'il leur en coûte pour assister aux assemblées et reçoivent une allocation de présence fixée par le gouvernement.

Traitement du président et du vice-président.

Le président et le vice-président reçoivent un traitement fixé par le gouvernement.

Secrétaires conjoints et autres fonctionnaires.

13. Le gouvernement nomme au Conseil, conformément à la Loi sur la fonction publique (chapitre F-3), deux secrétaires conjoints ainsi que les autres fonctionnaires et employés nécessaires à ses travaux.

Nomination.

Les secrétaires sont nommés sur recommandation du Conseil.

Secrétariat.

14. Le Conseil ainsi que ses comités et commissions ont leur secrétariat dans le territoire de la Communauté urbaine de Québec.

Devoirs des secrétaires.

Les secrétaires doivent:

1° insérer, dans un registre, les procès-verbaux des sessions de leur Conseil, comité ou commission;

2° à la demande d'un membre, insérer au procès-verbal tous avis ou recommandations minoritaires;

3° communiquer à leur Conseil, comité ou commission toutes les requêtes ou suggestions qui leur sont adressées, tous les documents qui leur sont remis ainsi que tout ce qui vient à leur connaissance des sujets qui sont de sa juridiction;

4° conserver le registre des délibérations, leur correspondance et tous les documents en leur possession, dans les locaux mis à leur disposition.

Comités.

15. Un comité catholique et un comité protestant du Conseil, composés chacun de quinze membres, sont institués.

Comité catholique.

16. Le comité catholique est composé d'un nombre égal de représentants des autorités religieuses catholiques, des parents et des éducateurs.

Nominations.

Les représentants des autorités religieuses sont nommés par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec. Les autres sont nommés par le gouvernement sur la recommandation du Conseil qui consulte au préalable les associations ou organisations les plus représentatives de parents et d'éducateurs et obtient l'agrément de l'Assemblée des évêques. La recommandation du Conseil doit y avoir été agréée par la majorité de ses membres de foi catholique.

Comité protestant.

17. Le comité protestant est composé de représentants des confessions protestantes, des parents et des éducateurs.

Nominations.

Ces représentants sont nommés par le gouvernement sur la recommandation du Conseil qui consulte au préalable les associations ou organisations les plus représentatives des confessions protestantes, des parents et des éducateurs. La recommandation du Conseil doit y avoir été agréée par la majorité de ses membres de foi protestante.

Durée d'office.

18. Les membres de ces comités sont nommés pour un mandat de trois ans. Cependant, cinq des premiers membres de chacun de ces comités ont un mandat de quatre ans et cinq autres un mandat de cinq ans. Ces membres sont désignés par le sort s'ils ne l'ont été lors de leur nomination.

Vacances.

Toute vacance à l'un de ces comités est comblée pour le reste du mandat du membre à remplacer.

Limitation.

Dans tous les cas le mandat ne peut être renouvelé consécutivement qu'une seule fois.

Présence du sous-ministre aux séances.

19. Le sous-ministre de l'Éducation peut assister à toute séance de chacun des comités catholique et protestant sur invitation de son président ou à la demande du ministre.

Membres adjoints ex officio.

Les sous-ministres associés sont d'office membres adjoints du comité catholique et protestant, selon le cas.

Droit de vote.

Ni le sous-ministre ni les sous-ministres associés n'ont le droit de vote.

Président. **20.** Chacun des comités nomme son président parmi ses membres.

Secrétaire. **21.** Le gouvernement nomme à chacun de ces comités, conformément à la Loi sur la fonction publique (chapitre F-3) et à la recommandation du comité, un secrétaire qui consacre tout son temps à sa fonction.

Devoirs des comités. **22.** Ces comités sont chargés:

a) de faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;

b) de reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et de révoquer au besoin cette reconnaissance;

c) de faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral et le service religieux dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas;

d) de faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;

e) d'approuver, au point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement;

f) d'approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels, et le matériel didactique et de faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes;

g) de faire au Conseil ou au Ministre des recommandations sur toute question de leur compétence.

Règlements. Les règlements faits en vertu du présent article entrent en vigueur après leur approbation par le gouvernement. Avis de cette approbation est publié sans délai dans la *Gazette officielle du Québec*.

Pouvoirs des comités. **23.** Ces comités peuvent:

a) recevoir et entendre les requêtes et suggestions des associations, des institutions et de toute personne sur toute question de leur compétence;

b) faire effectuer les études et recherches qu'ils jugent nécessaires ou utiles à la poursuite de leurs fins;

c) édicter pour leur régie interne des règlements qui sont soumis à l'approbation du gouvernement.

Commissions instituées. **24.** Une commission de l'enseignement primaire, une commission de l'enseignement secondaire, une commission de l'enseignement supérieur et une commission de l'éducation des adultes sont instituées au Conseil.

Composition. Chacune d'elles est composée de neuf à quinze membres, y compris le président.

Devoirs. Elles sont chargées de faire au Conseil des suggestions relatives à leur secteur particulier.

Nominations.

25. Les membres de ces commissions sont nommés, pour un mandat de trois ans, par le Conseil après consultation des institutions et des organismes intéressés à l'enseignement dans le secteur visé. Leur mandat n'est renouvelable qu'une seule fois consécutivement.

Mandat des premiers membres.

Le mandat d'un tiers des premiers membres de chaque commission est de quatre ans et celui d'un autre tiers est de cinq ans.

Vacances.

Toute vacance à l'une de ces commissions est comblée pour le reste du mandat du membre à remplacer.

Président.

26. Le Conseil désigne parmi ses membres une personne pour agir comme président de chacune de ces commissions.

Durée du mandat.

27. Tout mandat prévu aux articles 5, 18 et 25 prend fin le 31 août de l'année au cours de laquelle il devrait se terminer.

Réunions.

28. Les comités et commissions du Conseil se réunissent au moins quatre fois par année et peuvent siéger en tout endroit au Québec.

Vacance.

29. La charge d'un membre du Conseil, d'un comité ou d'une commission devient vacante si le membre décède, cesse d'avoir les qualités requises, refuse de l'accepter, démissionne par écrit, ou n'assiste pas à quatre séances consécutives de l'organisme dont il est membre.

Réglementation préparée par le Ministre.

30. Le ministre de l'Éducation est tenu de préparer et de soumettre à l'examen du Conseil, avant leur approbation par le gouvernement, les règlements, qui doivent régir les matières suivantes:

a) la classification et la nomenclature des écoles et autres institutions d'enseignement et des diplômes décernés par elles;

b) sous réserve des attributions des comités visés dans l'article 22, les programmes d'études, les examens, les diplômes, les brevets d'enseignement et la qualification du personnel pédagogique, pour tous les enseignements sauf ceux du niveau collégial, ceux qui conduisent à un grade universitaire et les enseignements privés qui ne conduisent pas à un diplôme décerné sous l'autorisation du Ministre;

c) la coordination de l'enseignement à tous les degrés;

d) les normes de répartition territoriale et d'aménagement des établissements éducatifs administrés ou subventionnés par le Québec.

Approbation et publication.

Les règlements faits en vertu du présent article entrent en vigueur après leur approbation par le gouvernement, à la date de leur publication dans la *Gazette officielle du Québec* ou à toute autre date ultérieure qui y est fixée.

Application.

Les règlements visés aux paragraphes *a*, *b* et *c* s'appliquent à toutes écoles et institutions d'enseignement relevant d'un ministère nonobstant toute disposition législative inconciliable.

(L.R.Q., chap. C-60)

Annexe II

Liste des organismes consultés pour la nomination des membres des Comités et des Commissions

Groupements d'organismes ou d'établissements d'enseignement

Association des collèges du Québec
Association des écoles juives
Association des institutions de niveaux préscolaire et élémentaire du Québec
Association des institutions d'enseignement secondaire
Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
Fédération des collèges d'enseignement général et professionnel
Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec
Quebec Association of Independant Schools
Quebec Association of Protestant School Boards

Groupements d'éducateurs

Assemblée des directeurs diocésains d'éducation
Association canadienne des directeurs de l'éducation des adultes des universités de langue française
Association d'éducation du Québec
Association des animateurs de pastorale scolaire du Québec
Association des cadres et gérants des collèges du Québec
Association des cadres scolaires du Québec
Association des directeurs généraux des commissions scolaires
Association des religieuses enseignantes du Québec
Association of Directors General of Protestant School Boards of Quebec
Association of Directors of English Schools
Association pour l'avancement des sciences et des techniques de documentation
Association des administrateurs scolaires du Québec (QASA)
Association québécoise pour la formation en milieu de travail
Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage
Centrale de l'enseignement du Québec
Fédération des enseignants des cégeps et collèges
Fédération des professionnels non enseignants des cégeps et collèges
Commission des coordonnateurs des services d'éducation aux adultes des collèges
Committee for the Coordination of Anglophone Catholic Education
Conférence de pastorale scolaire
Conseil pédagogique interdisciplinaire
Association d'éducation préscolaire du Québec
Association des diplômés en économie familiale
Association québécoise des éducateurs spécialisés en arts plastiques
Association des professeurs de sciences du Québec
Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique à l'élémentaire
Association mathématique du Québec
Association professionnelle des enseignants d'initiation à la technologie du Québec
Association québécoise des conseillers au service de l'éducation chrétienne
Association québécoise des professeurs de français
Association québécoise des professeurs de morale et de religion
Association québécoise d'information scolaire et professionnelle
Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec
Société des professeurs d'économie du Québec
Société des professeurs de géographie du Québec
Société des professeurs d'histoire du Québec

Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec
Fédération des associations de professeurs d'universités du Québec
Fédération des principaux du Québec
Fédération des professionnels des services éducatifs du Québec
Fédération nationale des enseignants du Québec
Provincial Association of Catholic Teachers
Provincial Association of Protestant Teachers of Quebec
Provincial Association of Teachers of Ethics and Religion
Quebec Association of Catholic School Administrators
Société des professeurs de philosophie du Québec
Table provinciale des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec

Groupements de parents

Association des parents catholiques du Québec
Association québécoise pour l'application du droit à l'exemption de l'enseignement religieux
Fédération des associations de parents de l'enseignement privé
Fédération des associations de parents des cégeps
Fédération des associations de parents des écoles protestantes françaises du Québec
Fédération des comités de parents de la province de Québec inc.
Fédération des unions de familles inc.
English Speaking Catholic Council
Organismes familiaux associés du Québec
Quebec Federation of Home and School Associations

Groupements d'étudiants

Association nationale des étudiants du Québec
Jeunesse étudiante chrétienne

Confessions protestantes

Concile Luthérien au Québec
Église épiscopale du Canada (Diocèses de Montréal et de Québec)
Église presbytérienne du Canada (Presbytères de Montréal et de Québec)
Église unie du Canada (Conférences de Montréal et de Québec-Sherbrooke)
Québec Association of Baptist Churches
Union des Églises baptistes françaises au Canada
Union des Églises pentecôtistes
Église anglicane du Canada

Groupements intéressés à l'éducation

Association des Dames Hélène de Champlain (1979)
Association des femmes diplômées des universités du Québec
Association féminine d'éducation et d'action sociale
Centrale des syndicats démocratiques
Centre des dirigeants d'entreprises
Cercles des fermières du Québec
Chambre de Commerce de la province de Québec
Confédération des loisirs du Québec
Confédération des syndicats nationaux
Conférence religieuse canadienne (secteur Québec)
Congrès Italo-Canadien
Congrès Juif Canadien
Conseil de la coopération du Québec
Conseil du patronat du Québec
Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle
Conseil interprofessionnel du Québec
Conseils régionaux de développement associés du Québec
Fédération des associations coopératives d'économie familiale du Québec
Fédération des centres locaux des services communautaires
Fédération des femmes du Québec
Fédération des groupes ethniques

Fédération des travailleurs du Québec
Front commun des assistés sociaux
Groupe de travail sur l'éducation (communauté noire)
Institut canadien d'éducation des adultes
Institut éducatif et culturel Attikamek — Montagnais
Inter association ethnique
Jeunesse ouvrière chrétienne
Conseil Juif de l'éducation de Montréal
Ligue des droits et des libertés
Mouvement des femmes chrétiennes
Mouvement des travailleurs chrétiens
Mouvement jeunesse du monde
Mouvement national des Québécois
Orthodox Clergymen Association
Regroupement des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP)
Renouveau chrétien
Union des producteurs agricoles
University Women's Club of Montreal Inc.